

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

Intervención psicopedagógica en inteligencia emocional en educación infantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juana María Gelabert Amengual

Directora

Luz Florinda Pérez Sánchez

Madrid, 2014



INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tesis doctoral

JUANA MARÍA GELABERT AMENGUAL

Directora de la Tesis

LUZ FLORINDA PÉREZ SÁNCHEZ

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Madrid 2014

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	29
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1 BASES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	11
2.1.1 Definición de Inteligencia Emocional	23
2.1.2 La Inteligencia Emocional en la infancia	28
2.1.3 El mundo de las emociones	33
2.1.4 La intervención en Inteligencia Emocional	36
2.2 DESARROLLO EVOLUTIVO: NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS	65
2.2.1 Desarrollo cognitivo	65
2.2.2 Desarrollo afectivo	77
3 ESTUDIO EMPÍRICO	103
3.1 JUSTIFICACIÓN	105
3.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO	107
3.2.1 Objetivo general	107
3.2.2 Objetivos específicos	107
3.2.3 Hipótesis	108
3.2.4 Variables	110
3.2.5 Diseño y muestra	111
3.2.6 Instrumentos	123
3.3 ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	127
3.3.1 Características de los niños	128
3.3.2 Principios metodológicos generales	133
3.3.3 Concreción de las premisas metodológicas	136
3.3.4 Inteligencia Emocional en el currículum de Educación Infantil	138

3.3.5	Objetivos y contenidos del programa de intervención	141
3.3.6	Orientaciones educativas para las tutoras	143
3.3.7	Programa de intervención.....	144
3.4	PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	175
3.5	EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	181
3.5.1	Análisis de los resultados	181
4	CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	229
4.1	Conclusiones del estudio empírico.....	231
4.2	Discusión comparativa con otros programas	238
4.3	Conclusiones generales, limitaciones y prospectiva	255
5	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
6	EXTENDED ABSTRACT / RESUMEN.....	291
6.1	EXTENDED ABSTRACT.....	293
6.1.1	Introduction	293
6.1.2	Method.....	303
6.1.3	Results.....	308
6.1.4	Discussions and conclusions	313
6.1.5	References	324
6.2	RESUMEN	335
6.2.1	Introducción	335
6.2.2	Metodología	347
6.2.3	Resultados.....	351
6.2.4	Discusión comparativa y conclusiones	357
6.2.5	Referencias bibliográficas.....	369
7	ANEXOS	377
7.1	ANEXO I. Ficha de coordinación semanal con las tutoras	379
7.2	ANEXO II. Ficha de observación de los alumnos.....	383

7.3	ANEXO III. Estudio estadístico: resultados test de Battelle.....	391
7.3.1	Correlaciones.....	393
7.3.2	Puntuación total test de Battelle	398
7.3.3	Interacción con el adulto	410
7.3.4	Expresión de sentimientos/afecto	419
7.3.5	Autoconcepto.....	427
7.3.6	Interacción con los compañeros	436
7.3.7	Colaboración.....	445
7.3.8	Rol social	454
7.4	ANEXO IV. Estudio estadístico: resultados test MSCA.....	465
7.4.1	Correlaciones.....	467
7.4.2	Verbal	474
7.4.3	Perceptivo manipulativa.....	484
7.4.4	Numérica	494
7.4.5	General cognitiva.....	504
7.4.6	Memoria.....	514
7.4.7	Motricidad	524
7.5	ANEXO V. Tabla de correlaciones	537
7.6	ANEXO VI. Plantilla de evaluación del test de Battelle	551

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo	116
Gráfico 2. Distribución de la muestra por grupo.....	116
Gráfico 3. Frecuencias de edad en la prueba pretest	117
Gráfico 4. Frecuencias de edad en la prueba posttest.....	118
Gráfico 5. Frecuencias de edad en la prueba pretest para el grupo Experimental	119
Gráfico 6. Frecuencias de edad en la prueba posttest para el grupo Experimental	120
Gráfico 7. Frecuencias de edad en la prueba pretest para el grupo Control	121
Gráfico 8. Frecuencias de edad en la prueba posttest para el grupo Control	122
Gráfico 9. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo.....	188
Gráfico 10. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	191
Gráfico 11. Medias de la Puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest enfunción del grupo.....	192
Gráfico 12. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	195
Gráfico 13. Medias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo	197
Gráfico 14. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	199
Gráfico 15. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo.....	201
Gráfico 16. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	204
Gráfico 17. Medias de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo	205
Gráfico 18. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	208
Gráfico 19. Medias de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo	210
Gráfico 20. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	212
Gráfico 21. Medias de la puntuación pretest y posttest en función del grupo.....	214

Gráfico 22. Puntuaciones totales por subáreas en el pretest y posttest del grupo Experimental	219
Gráfico 23. Puntuaciones totales por subáreas en el pretest y posttest del grupo Control	220
Gráfico 24. Medias de la puntuación pretest y posttest en función del grupo.....	232
Gráfico 25. Puntuaciones pretest y posttest de las subáreas del grupo Experimental	233
Gráfico 26. Puntuaciones pretest y posttest de las subáreas del grupo Control	233
Gráfico 27. Puntuaciones pretest y posttest por subáreas del grupo Experimental	237
Gráfico 28. Puntuaciones pretest y posttest por subáreas del grupo Control	237
Gráfico 29. Correlaciones entre subáreas en el pretest	395
Gráfico 30. Correlaciones entre subareas en el pretest	395
Gráfico 31. Correlaciones entre subáreas en el posttest	397
Gráfico 32. Correlaciones entre subáreas en el posttest	397
Gráfico 33. Correlaciones entre subareas en el posttest.	397
Gráfico 34. Frecuencias de la puntuación en la prueba pretest del grupo Experimental	398
Gráfico 35. Frecuencias de la puntuación en la prueba posttest grupo del grupo Experimental	399
Gráfico 36. Frecuencias de la puntuación en la prueba pretest del grupo de Control	400
Gráfico 37. Frecuencias de la puntuación en la prueba posttest del grupo Control	401
Gráfico 38. Medias de la puntuación pretest y posttest en función del grupo.....	402
Gráfico 39. Correlaciones entre puntuación pretest y posttest en función del grupo	403
Gráfico 40. Medias marginales estimadas de puntuación posttest	404
Gráfico 41. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo .	407

Gráfico 42. Medias marginales de la puntuación de la prueba postest y sexo	408
Gráfico 43. Frecuencias de la puntuación Subárea interacción con el adulto en la prueba pretest grupo Experimental.....	410
Gráfico 44. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest del grupo Experimental	411
Gráfico 45. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest del grupo Control	412
Gráfico 46. Frecuencia de la puntuación Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest del grupo Control	412
Gráfico 47. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en las pruebas pretest y postest en función del grupo	413
Gráfico 48. Correlaciones entre la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en las pruebas pretest y postest en función del grupo.....	414
Gráfico 49. Medias marginales de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest.....	416
Gráfico 50. Media en la puntuación de la subárea Interacción con el adulto en función del grupo y del sexo.....	417
Gráfico 51. Medias marginales de la Subárea Interacción con el adulto en prueba postest en función del grupo y sexo.....	418
Gráfico 52. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest grupo Experimental	419
Gráfico 53. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba postest grupo Experimental	420
Gráfico 54. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest grupo Control	421
Gráfico 55. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba postest grupo Control	421
Gráfico 56. Medias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y postest en función del grupo.....	422
Gráfico 57. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y postest en función del grupo.....	423
Gráfico 58. Medias marginales de la Subárea Expresión sentimientos/afecto en prueba postest.....	424

Gráfico 59. Media en la puntuación de la Subárea de Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y del sexo.....	426
Gráfico 60. Medias marginales de la Subárea Expresión sentimientos/afecto en prueba postest en función del grupo y sexo	427
Gráfico 61. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest del grupo Experimental	428
Gráfico 62. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba postest del grupo Experimental.....	428
Gráfico 63. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest del grupo Control.....	429
Gráfico 64. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba postest del grupo Control	430
Gráfico 65. Medias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y postest en función del grupo	431
Gráfico 66. Correlaciones entre puntuación Subárea Autoconcepto pretest y postest en función del grupo	432
Gráfico 67. Medias marginales de la Subárea Autoconcepto en prueba postest	433
Gráfico 68. Media en la puntuación de la Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo	435
Gráfico 69. Medias marginales de la Subárea Autoconcepto en prueba postest en función del grupo y sexo.....	436
Gráfico 70. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest del grupo Experimental	437
Gráfico 71. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest del grupo Experimental.....	437
Gráfico 72. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest del grupo Control.....	438
Gráfico 73. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest del grupo Control	439
Gráfico 74. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo.....	439
Gráfico 75. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo	440

Gráfico 76. Medias marginales de la Subárea Interacción con los compañeros en prueba posttest.....	442
Gráfico 77. Media en la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo.....	443
Gráfico 78. Medias marginales de la Subárea Interacción con los compañeros en prueba posttest en función del grupo y sexo	444
Gráfico 79. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest del grupo Experimental	445
Gráfico 80. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest del grupo Experimental.....	446
Gráfico 81. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest del grupo Control.....	447
Gráfico 82. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest del grupo Control	448
Gráfico 83. Medias de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo	449
Gráfico 84. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo	449
Gráfico 85. Medias marginales de la Subárea Colaboración en prueba posttest	451
Gráfico 86. Media en la puntuación de la Subárea Colaboración en función del grupo y sexo	452
Gráfico 87. Medias marginales de la Subárea Colaboración en prueba posttest en función del grupo y sexo.....	453
Gráfico 88. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest del grupo Experimental	454
Gráfico 89. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social s en la prueba posttest del grupo Experimental.....	455
Gráfico 90. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest del grupo Control.....	456
Gráfico 91. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba posttest del grupo Control	457
Gráfico 92. Medias de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo	458

Gráfico 93. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo	459
Gráfico 94. Medias marginales de la Subárea Rol social en prueba posttest	461
Gráfico 95. Media en la puntuación de la Subárea Rol social en función del grupo y sexo.....	462
Gráfico 96. Medias marginales de la Subárea Rol social en prueba posttest en función del grupo y sexo.....	463
Gráfico 97. Grupo Experimental.....	464
Gráfico 98. Grupo Control	464
Gráfico 99. Correlaciones pretest.....	471
Gráfico 100. Correlaciones posttest.....	473
Gráfico 101. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest del grupo Experimental	474
Gráfico 102. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest del grupo Experimental.....	475
Gráfico 103. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest del grupo Control.....	476
Gráfico 104. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest del grupo Control	477
Gráfico 105. Medias de la puntuación de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo	478
Gráfico 106. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo	479
Gráfico 107. Medias marginales de la escala Verbal en prueba posttest....	481
Gráfico 108. Media en la puntuación de la escala Verbal en función del grupo y sexo.....	482
Gráfico 109 Medias marginales de la escala Verbal en prueba posttest en función del grupo y sexo	483
Gráfico 110. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba pretest del grupo Experimental	484
Gráfico 111. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba posttest del grupo Experimental.....	485

Gráfico 112. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba pretest del grupo Control.....	486
Gráfico 113. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba posttest del grupo Control	487
Gráfico 114. Medias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo	488
Gráfico 115. Correlaciones entre las puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo	489
Gráfico 116. Medias marginales de la escala Perceptivo manipulativa en prueba posttest	491
Gráfico 117. Media en la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo	492
Gráfico 118. Medias marginales de la escala Perceptivo manipulativa en prueba Posttest en función del grupo y sexo	493
Gráfico 119. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest del grupo Experimental	494
Gráfico 120. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest del grupo Experimental.....	495
Gráfico 121. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest del grupo	496
Gráfico 122. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest del grupo Control.....	497
Gráfico 123. Medias de la puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo	498
Gráfico 124. Correlaciones entre puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo	499
Gráfico 125. Medias marginales de la escala Numérica en prueba posttest	501
Gráfico 126. Media en la puntuación de la escala Numérica en función del grupo y sexo.....	502
Gráfico 127. Medias marginales de la escala Numérica en prueba Posttest en función del grupo y sexo	503
Gráfico 128. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest del grupo Experimental.....	504

Gráfico 129. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest del grupo Experimental.....	505
Gráfico 130. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest del grupo Control.....	506
Gráfico 131. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest del grupo Control	507
Gráfico 132. Medias de la puntuación de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo	508
Gráfico 133. Correlaciones entre las puntuación de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo.....	509
Gráfico 134. Medias marginales de la escala General Cognitiva en prueba Posttest.....	511
Gráfico 135. Media en la puntuación de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo	512
Gráfico 136. Medias marginales de la escala General Cognitiva en prueba posttest en función del grupo y sexo.....	513
Gráfico 137. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest del grupo Experimental	514
Gráfico 138. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest del grupo Experimental.....	515
Gráfico 139. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest del grupo Control.....	516
Gráfico 140. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest del grupo Control	517
Gráfico 141. Medias de la puntuación de la escala Memoria en pretest y posttest en función del grupo	518
Gráfico 142. Correlaciones entre puntuación de la escala Memoria pretest y posttest en función del grupo	519
Gráfico 143. Medias marginales de la escala Memoria en prueba posttest	521
Gráfico 144. Media en la puntuación de la escala Memoria en función del grupo y sexo.....	522
Gráfico 145. Medias marginales de la escala Memoria en prueba posttest en función del grupo y sexo	523

Gráfico 146. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest del grupo Experimental	524
Gráfico 147. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba posttest del grupo Experimental.....	525
Gráfico 148. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest del grupo Control.....	526
Gráfico 149. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba posttest del grupo Control	527
Gráfico 150. Medias de la puntuación de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo	528
Gráfico 151. Correlaciones entre las puntuación de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo	529
Gráfico 152. Medias marginales de la escala Motricidad en prueba Posttest	531
Gráfico 153. Media en la puntuación de la escala Memoria en función del grupo y sexo.....	532
Gráfico 154. Medias marginales de la escala Motricidad en prueba Posttest en función del grupo y sexo	533
Gráfico 155. Grupo experimental	534
Gráfico 156. Grupo Control	535

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo	115
Tabla 2. Distribución de la muestra por grupo	116
Tabla 3. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest.....	117
Tabla 4. Distribución de la muestra por edad en la prueba posttest	118
Tabla 5. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest para el grupo Experimental	119
Tabla 6. Distribución de la muestra por edad en la prueba posttest para el grupo Experimental	120
Tabla 7. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest para el grupo Control	121
Tabla 8. Distribución de la muestra por edad en la prueba posttest para el grupo Control	122
Tabla 9. Correlaciones de la puntuación total y cada subárea en el pretest.....	183
Tabla 10. Correlaciones de la puntuación total y cada subárea en el posttest	184
Tabla 11. Variaciones en las puntuaciones por subáreas en el posttest respecto al pretest en el grupo Experimental y el grupo Control, y diferencia entre ambas.....	186
Tabla 12. Estadísticos de la puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo.....	187
Tabla 13. Correlaciones entre puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo.....	188
Tabla 14. Estadísticos de muestras relacionadas. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest.....	189
Tabla 15. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de la Interacción con el adulto. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest.....	189
Tabla 16. Comparaciones por pares. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest	190
Tabla 17. Estadísticos de muestras relacionadas. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest.....	191

Tabla 18. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de la Interacción con el adulto. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest.....	191
Tabla 19. Estadísticos de la puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo.....	192
Tabla 20. Correlaciones entre puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo.....	193
Tabla 21. Estadísticos de muestras relacionadas	193
Tabla 22. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de Expresión de sentimientos/afectos. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest.....	194
Tabla 23. Comparaciones por pares. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest.....	194
Tabla 24. Estadísticos de muestras relacionadas de Expresión de sentimientos/afecto. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto.	195
Tabla 25. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de Expresión de sentimientos/afecto posttest. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest.....	196
Tabla 26. Estadísticos de la puntuación subárea de Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo	196
Tabla 27. Correlaciones entre puntuación Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo	197
Tabla 28. Estadísticos de muestras relacionadas de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest.....	198
Tabla 29. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Analisis de covarianza de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest.	198
Tabla 30. Comparaciones por pares de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest.....	198
Tabla 31. Estadísticos de muestras relacionadas de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest.....	199
Tabla 32. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest	200

Tabla 33. Estadísticos de la puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo.....	200
Tabla 34. Correlaciones entre puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo.....	201
Tabla 35. Estadísticos de muestras relacionadas de Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest	202
Tabla 36. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest	202
Tabla 37. Comparaciones por pares de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest	203
Tabla 38. Estadísticos de muestras relacionadas de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest	204
Tabla 39. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest	204
Tabla 40. Estadísticos de la puntuación Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo	205
Tabla 41. Correlaciones entre puntuación Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo	206
Tabla 42. Estadísticos de muestras relacionadas de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest.....	206
Tabla 43. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest.....	207
Tabla 44. Comparaciones por pares de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest.....	207
Tabla 45. Estadísticos de muestras relacionadas de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest.....	208
Tabla 46. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest.....	209

Tabla 47. Estadísticos de la puntuación Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo	209
Tabla 48. Correlaciones entre puntuación Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo	210
Tabla 49. Estadísticos de muestras relacionadas de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest	211
Tabla 50. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest.....	211
Tabla 51. Comparaciones por pares de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest	211
Tabla 52. Estadísticos de muestras relacionadas de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest.	212
Tabla 53. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest.....	213
Tabla 54. Estadísticos de la puntuación total pretest y posttest en función del grupo	214
Tabla 55. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Puntuación total. Variable dependiente: Puntuación total posttest	215
Tabla 56. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la Puntuación total. Variable dependiente: Puntuación total posttest.....	217
Tabla 57. Correlaciones de las puntuaciones de las escalas del test MSCA en el pretest	218
Tabla 58. Correlaciones de las puntuaciones de las escalas del test MSCA en el posttest	218
Tabla 59. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Verbal. Variable dependiente: puntuación escala Verbal posttest...	220
Tabla 60. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Perceptivo manipulativa. Variable dependiente: puntuación escala Perceptivo manipulativa posttest.....	221
Tabla 61. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Numérica. Variable dependiente: Puntuación escala Numérica posttest	221

Tabla 62. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala General Cognitiva. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest.....	221
Tabla 63. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Memoria. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest	222
Tabla 64. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Motricidad. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest	222
Tabla 65. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Verbal. Variable dependiente: puntuación escala Verbal posttest...	224
Tabla 66. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Perceptivo Manipulativa. Variable dependiente: puntuación escala Perceptivo Manipulativa posttest.....	225
Tabla 67. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Numérica. Variable dependiente: puntuación escala Numérica posttest	225
Tabla 68. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala General Cognitiva. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva	226
Tabla 69. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Memoria. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest	226
Tabla 70. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de la escala Motricidad Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest	227
Tabla 71. Correlaciones de las subáreas del test de Battelle en el pretest	394
Tabla 72. Correlaciones de las subáreas del test de Batelle en el posttest	396
Tabla 73. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba pretest en el grupo Experimental	398
Tabla 74. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba posttest grupo Experimental	399
Tabla 75. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba pretest en el grupo Control	400

Tabla 76. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba posttest en el grupo Control	401
Tabla 77. Estadísticos de la Puntuación total pretest y posttest en función del grupo	402
Tabla 78. Correlaciones entre Puntuación total pretest y posttest en función del grupo.....	403
Tabla 79. Estadísticos de muestras relacionadas de Puntuación total en función del grupo. Variable dependiente: Puntuación total posttest.....	404
Tabla 80. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Puntuación total en función del grupo Variable dependiente: Puntuación total posttest.....	404
Tabla 81. Comparaciones por pares de Puntuación total en función del grupo. Variable dependiente: Puntuación total posttest	406
Tabla 82. Estadísticos de muestras relacionadas de Puntuación total en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Puntuación total posttest	407
Tabla 83. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Puntuación total en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Puntuación total posttest.....	408
Tabla 84. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest en el grupo Experimental.....	410
Tabla 85. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba posttest en el grupo Experimental	411
Tabla 86. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest en el grupo Control	411
Tabla 87. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba posttest en el grupo Control	412
Tabla 88. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo.....	413
Tabla 89. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo.....	414
Tabla 90. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto posttest.....	415

Tabla 91. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto posttest.....	415
Tabla 92. Comparaciones por pares de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto posttest.....	416
Tabla 93. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto postes.....	417
Tabla 94. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto posttest.....	418
Tabla 95. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest en el grupo Experimental.....	419
Tabla 96. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba posttest en el grupo Experimental	420
Tabla 97. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest en el grupo Control	420
Tabla 98. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba posttest en el grupo Control	421
Tabla 99. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo.....	422
Tabla 100. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo..	423
Tabla 101. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest	424
Tabla 102. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest	424
Tabla 103. Comparaciones por pares de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest.....	425

Tabla 104. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest.....	425
Tabla 105. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest	426
Tabla 106. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest en el grupo Experimental	427
Tabla 107. Frecuencias de la puntuación Subárea Autoconcepto en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	428
Tabla 108. Frecuencias de la puntuación Subárea Autoconcepto en la prueba pretest en el grupo Control.....	429
Tabla 109. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba posttest en el grupo Control	430
Tabla 110. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo	431
Tabla 111. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo.....	432
Tabla 112. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest.....	432
Tabla 113. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest	433
Tabla 114. Comparaciones por pares de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest .	434
Tabla 115. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest	434
Tabla 116. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest	435

Tabla 117. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest en el grupo Experimental	436
Tabla 118. Tabla. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest en el grupo Experimental	437
Tabla 119. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest en el grupo Control.....	438
Tabla 120. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest en el grupo Control	438
Tabla 121. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo	439
Tabla 122. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo	440
Tabla 123. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros postest.....	441
Tabla 124. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo Variable dependiente Subárea Interacción con los compañeros postest...	441
Tabla 125. Comparaciones por pares de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo. Variable dependiente Subárea Interacción con los compañeros postest	442
Tabla 126. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros postest.....	443
Tabla 127. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros postest..	444
Tabla 128. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest en el grupo Experimental	445
Tabla 129. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba postest en el grupo Experimental	446
Tabla 130. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest en el grupo Control.....	447

Tabla 131. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba postest en el grupo Control	448
Tabla 132. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y postest en función del grupo	448
Tabla 133. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Colaboración pretest y postest en función del grupo	449
Tabla 134. Estadísticos de muestras relacionadas de la Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Colaboración postest	450
Tabla 135. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente Subárea Colaboración postest.....	450
Tabla 136. Comparaciones por pares de Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente Subárea Colaboración postest...	451
Tabla 137. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Colaboración en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Colaboración postest.....	452
Tabla 138. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Colaboración en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Colaboración postest	453
Tabla 139. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest en el grupo Experimental	454
Tabla 140. Frecuencias en la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba postest en el grupo Experimental.....	455
Tabla 141. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest en el grupo Control.....	456
Tabla 142. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba postest en el grupo Control	457
Tabla 143. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y postest en función del grupo	458
Tabla 144. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Rol social pretest y postest en función del grupo	459
Tabla 145. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Rol social en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Rol social postest ..	460

Tabla 146. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Rol social en función del grupo. Variable dependiente Subárea Rol social posttest	460
Tabla 147. Comparaciones por pares de la Subárea Rol social en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Rol social posttest.....	461
Tabla 148. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Rol social en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Rol social posttest	462
Tabla 149. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Rol social en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Rol social posttest	463
Tabla 150. Correlaciones pretest de las escalas del test MSCA.....	468
Tabla 151. Correlaciones posttest de las escalas del test MSCA	471
Tabla 152. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest en el grupo Experimental	474
Tabla 153. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	475
Tabla 154. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest en grupo Control	476
Tabla 155. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest en el grupo Control	477
Tabla 156. Estadísticos de la puntuación de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo	478
Tabla 157. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo	479
Tabla 158. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Verbal en función del grupo. Variable dependiente: escala Verbal posttest.....	480
Tabla 159. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Verbal en función del grupo. Variable dependiente escala Verbal posttest	480
Tabla 160. Comparaciones por pares de la escala Verbal en función del grupo. Variable dependiente escala Verbal posttest	481
Tabla 161. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest	482

Tabla 162. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest.....	482
Tabla 163. Comparaciones por pares de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest.....	483
Tabla 164. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba pretest en el grupo Experimental	484
Tabla 165. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	485
Tabla 166. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba pretest grupo Control	486
Tabla 167. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba posttest en el grupo Control	487
Tabla 168. Estadísticos de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo	488
Tabla 169. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo	489
Tabla 170. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest	490
Tabla 171. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest.....	490
Tabla 172. Comparaciones por pares de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest.....	491
Tabla 173. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest.....	492
Tabla 174. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest	493
Tabla 175. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest en el grupo Experimental	494

Tabla 176. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	495
Tabla 177. Frecuencias de la puntuación de la escal Numérica en la prueba pretest en el grupo Control.....	496
Tabla 178. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest en el grupo Control	497
Tabla 179. Estadísticos de la puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo	498
Tabla 180. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo	499
Tabla 181. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Numérica en función del grupo. Variable dependiente: escala Numérica posttest.....	500
Tabla 182. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Numérica en función del grupo. Variable dependiente escala Numérica posttest	500
Tabla 183. Comparaciones por pares de la escala Numérica en función del grupo. Variable dependiente: escala Numérica posttest	501
Tabla 184. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Numérica en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Numérica posttest	502
Tabla 185. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Numérica en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Numérica posttest	503
Tabla 186. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest en el grupo Experimental	504
Tabla 187. Frecuencias en la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest grupo Experimental.....	505
Tabla 188. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest en el grupo Control.....	506
Tabla 189. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest en el grupo Control	507
Tabla 190. Estadísticos de la puntuación de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo	508

Tabla 191. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo.....	509
Tabla 192. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala General Cognitiva en función del grupo. Variable dependiente: escala General Cognitiva posttest.....	510
Tabla 193. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala General Cognitiva en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest	510
Tabla 194. Comparaciones por pares de la escala General Cognitiva en función del grupo. Variable dependiente puntuación escala General Cognitiva posttest.....	511
Tabla 195. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest.....	512
Tabla 196. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest	513
Tabla 197. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest en el grupo Experimental	514
Tabla 198. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	515
Tabla 199. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest en el grupo Control.....	516
Tabla 200.	516
Tabla 201. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest en el grupo Control	517
Tabla 202. Estadísticos de la puntuación de la escala Memoria en pretest y posttest en función del grupo	518
Tabla 203. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Memoria pretest y posttest en función del grupo	519
Tabla 204. Estadísticos de muestras relacionadas de escala Memoria en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest	520

Tabla 205. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Memoria en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest.....	520
Tabla 206. Comparaciones por pares de la escala Memoria en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest	521
Tabla 207. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Memoria en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest.....	522
Tabla 208. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Memoria en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest.....	523
Tabla 209. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest en el grupo Experimental	524
Tabla 210. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba posttest en el grupo Experimental.....	525
Tabla 211. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest en el grupo Control.....	526
Tabla 212. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba posttest en el grupo Control	527
Tabla 213. Estadísticos de la puntuación de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo	528
Tabla 214. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo	529
Tabla 215. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Motricidad en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest.....	530
Tabla 216. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Motricidad en función del grupo. Variable dependiente:puntuación escala Motricidad posttest.....	530
Tabla 217. Comparaciones por pares de la escala Motricidad en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest....	531
Tabla 218. Estadísticos de muestras relacionadas de escala Motricidad en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest	532

Tabla 219. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Motricidad en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest	533
---	-----

1

INTRODUCCIÓN



Esta tesis tiene como objetivo estudiar el impacto en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en un grupo de alumnos y alumnas del último curso del primer ciclo de Educación Infantil, tras la aplicación de un programa específico que se comparará con la evolución normal de los sujetos de igual nivel educativo sin intervención.

Para facilitar la redacción y lectura de todo el trabajo, cuando se hace referencia en éste al educador, padre, madre, educadora, amigo, amiga, profesor, profesora, alumno, alumna, niño, niña etc.; deberá entenderse que cada término se hace extensivo a los géneros masculino y femenino. No será así cuando se especifiquen niños o niñas en el estudio estadístico o cuando se citen a personas concretas del trabajo, como por ejemplo la tutora del grupo de alumnos que pertenece a la investigación. Del mismo modo al referirnos al sexo y género del alumnado en el procedimiento hemos optado, dada la edad de los mismos, por utilizar de forma genérica la designación por sexos.

El concepto de Inteligencia Emocional nace a finales del siglo XX. El primer artículo de relevancia científica reconocida sobre la IE fue publicado en 1990 por Peter Salovey y Jack Mayer. Ellos describen en su modelo los componentes básicos de la IE (Salovey y Mayer, 1990). Este modelo fue revisado en 1997 (Mayer y Salovey, 1997). Desde entonces, el incremento del interés y los estudios de investigación no ha hecho más que aumentar en monográficos publicados en revistas científicas, tesis doctorales y eventos de relevancia científica como, el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Málaga, 2007), el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Santander, 2009), el III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Opatija, Croacia, 2011), el IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (New York City, USA, 2013), así como muchos otros seminarios, másteres, cursos y programas de doctorado en los que se incluye el presente trabajo.

En los últimos años la sociedad española se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado irremediabilmente a la escuela y demanda a los responsables educativos (políticos, profesores, educadores,



administradores y padres) la educación integral del individuo como una necesidad urgente para solucionar los graves problemas que afectan a nuestro sistema educativo. (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, 2004; Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009; Zaccagnini, 2004). La educación basada en la sociedad del conocimiento es difícil de contextualizar en nuestros días si no se tienen en cuenta los factores menos intelectuales y académicos que a finales del siglo pasado parecían alejados de los objetivos del contexto escolar.

Desde el nacimiento de la persona las emociones son relevantes en el constructo de nuestra personalidad y, desde ese momento, también las vivimos en cualquier espacio y tiempo. Se inician con la familia, la escuela los amigos...; y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual (Zaccagnini, 2008a, 2008b); lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional haya prosperado significativamente en los últimos 15 años (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), debido a que desde diferentes ámbitos (clínico, educativo, etc.) las investigaciones vigentes se han dirigido a estudiar criterios sobre lo que antes predecía la inteligencia general, o incluso más allá, ampliando líneas de trabajo (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto de ámbito más general, hay también que explicitar otros aspectos más concretos que han motivado y originado este estudio de investigación:

La edad de cero a tres años correspondiente al primer ciclo de Educación Infantil (a partir de ahora EI), es un periodo sensible y crucial para el aprendizaje de habilidades emocionales y para construir una personalidad integrada y sana.

La necesidad de programas de intervención en Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE) para la Educación infantil en 0-3 años, explícitamente vivenciada por la doctoranda a través de una amplia práctica docente como maestra de Educación infantil y actualmente profesora y tutora de prácticas de FCT en Ciclos Formativos de Grado Superior de Educación Infantil (CFGS EI).



El perfil formativo de la doctoranda se inicia con la presentación y defensa del Diploma de Estudios Avanzados bajo el título de “Intervención psicopedagógica en la mejora de la inteligencia: Etapa de Educación Infantil, campo Inteligencia Emocional”.

Posteriormente realiza trabajos y participa en investigaciones sobre Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE), además de varias visitas a Islandia dentro del programa Erasmus para estudiar el modelo educativo escandinavo y establecer lazos de comunicación con la Facultad de Educación de la Universidad de Islandia en Reykjavík; así como iniciar colaboraciones con escuelas infantiles de las redes pública y privada islandesas.

A la luz de las precedentes premisas se fragua este trabajo de investigación de tesis doctoral que se vertebra en torno a cinco ejes:

- I. El análisis de las recientes teorías sobre el estudio de la IE y más concretamente el modelo desarrollado por los científicos Salovey y Mayer, que es seguido en España por profesores de gran solvencia en investigación emocional como Pablo Berrocal, Natalio Extremera, entre muchos otros. Este modelo define la IE como un conjunto de actividades que pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la educación. Entiende la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que la persona pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente (Mayer y Salovey, 1997).
- II. El estudio del desarrollo evolutivo del niño de 2 a 3 años, bajo los componentes emocional-social y cognitivo que van a dar soporte, junto al anterior apartado, a la definición de los objetivos de la investigación, al planteamiento de las hipótesis y a la selección de los instrumentos de evaluación.
- III. Las posibilidades que nos brinda el currículum prescriptivo para la Educación Infantil, la escuela como institución y el profesorado como figura central de apego que va implementar el programa de investigación.



- IV. La elaboración, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, de un programa de intervención para niños de 2 a 3 años para la mejora de la IE.
- V. Constatar la evidencia empírica de que el programa ha sido eficaz y sacar conclusiones al respecto.

Esta tesis investiga sobre un programa de intervención basado en un estudio piloto previo, que se ha realizado de forma pionera para la mejora de la Inteligencia Emocional en niños menores de 3 años.

La tesis doctoral se compone de siete capítulos generales: la introducción que aquí se expone, la fundamentación teórica, el estudio empírico, las conclusiones y limitaciones, las referencias bibliográficas, el extended abstract y los anexos; además de los agradecimientos y el índice. Cada uno de ellos se subdivide a su vez en los correspondientes capítulos. A continuación, por su relevancia, se detallan los siguientes:

- La fundamentación teórica tiene dos capítulos

El primer capítulo habla de las bases teóricas de la Inteligencia Emocional. A la luz de del modelo desarrollado por Salovey y Mayer (1997) y otros autores significativos se expone primero qué es la IE, para luego referenciar el mismo concepto en el ámbito de la infancia (Damasio, 1994; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Gardner, 1983). A continuación se analiza el mundo emocional del niño de dos a tres años, finalizando con una revisión sobre la intervención en IE.

En el segundo capítulo expone el desarrollo evolutivo del niño de dos a tres años, centrándose en el desarrollo cognitivo y el afectivo.

Se enfoca el desarrollo cognitivo hacia las bases de la inteligencia preoperatoria, por ser la etapa evolutiva que nos ocupa, siguiendo las teorías de sus máximos representantes (Piaget e Inhelder, 1981; Vygotsky, 1979).



Dentro del desarrollo afectivo se estudian diferentes autores y sus aportaciones relevantes en el campo de las emociones (Damasio, 1994, 1995, 2005), destacando las características de la afectividad infantil (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1973, 1980, 1999), la formación del autoconcepto, la formación de la autoestima y su evolución a estas edades (Branden, 1997; Burns, 1979; Vygotsky 1979; Wallon, 1980). Finalmente se relaciona este ámbito de desarrollo con otros ámbitos dentro del desarrollo general global del niño y se dan unas orientaciones para favorecer la educación emocional en el periodo de dos a tres años de edad (Aucouturier, 2002; Faber y Mazlish, 1980; Palou, 2004).

- El estudio empírico tiene cinco capítulos:

En el primer capítulo se justifica el estudio experimental que se ha realizado.

En el segundo capítulo se exponen los objetivos (generales y específicos) y la hipótesis de trabajo: se elabora la introducción y la concreción de la hipótesis del trabajo, se definen las variables del estudio empírico, se describe el diseño experimental de la investigación, la muestra donde se aplica el programa y los instrumentos de evaluación utilizados.

En el tercer capítulo se describe el programa de actividades elaborado para la implementación en las aulas de dos a tres años; pero antes también se confecciona un marco teórico-práctico como referente, donde se ubica este programa con los siguientes subapartados: en primer lugar, las características específicas del niño de 2 a 3 años y los principios metodológicos generales que se han tenido en cuenta para su confección. A continuación se exponen desde una mayor a menor concreción y, tomando siempre como referencia la legalidad vigente, los objetivos de la Inteligencia Emocional en el currículum de la Educación Infantil que se desarrollan mediante este trabajo experimental. Seguidamente se concretan los objetivos y contenidos de Inteligencia Emocional del programa de actividades que se diseñará para los alumnos de 2-3 años del estudio.



Ha sido necesario concretar unas orientaciones educativas para las tutoras dirigidas a la explicación y motivación hacia el programa de actividades; que servirán, además, de guía y base para asegurar el correcto seguimiento semanal del mismo.

Finalmente se establece y detalla pormenorizadamente el programa experimental para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en la primera etapa de la Educación Infantil, dirigido a los alumnos de dos a tres años y creado específicamente para este estudio.

El cuarto capítulo describe el procedimiento seguido para la implantación de la fase experimental, y el análisis de datos. el cronograma de trabajo, la selección de las escuelas, la selección de la muestra y de los grupos Control y Experimental; así como la explicación del programa a los centros, su puesta en marcha y seguimiento.

El quinto capítulo se centra en toda la evaluación de la fase experimental y el análisis de resultados mediante el estudio descriptivo de la muestra y el estudio estadístico pretest-posttest de los datos obtenidos tras la aplicación del Inventario de Desarrollo Battelle primero y, a continuación, de las escalas MSCA.

- En conclusiones y limitaciones se incluyen tres capítulos:

En el primer capítulo se exponen todas las conclusiones generadas durante el estudio, en función de los objetivos y las correspondientes hipótesis de trabajo que guiaron esta investigación. Se analiza, a la vista de los resultados si el programa ha sido efectivo, o no, para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de dos a tres años.

En el segundo capítulo se lleva a cabo, desde diferentes campos de discusión, una revisión comparativa de este trabajo con una selección previa de programas de investigación en el campo de la intervención en IE en la infancia.



En el último capítulo se concretan las conclusiones generales de esta investigación, así como las limitaciones y las perspectivas de futuro del estudio realizado.

Se han aplicado y seguido los pasos del método científico en la investigación educativa que se ha llevado a término y se ha aportado una experiencia con el fin de que resulte de utilidad en el progreso de programas de Inteligencia Emocional para la práctica docente con niños del último curso del primer ciclo de Educación Infantil.

2

FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICA



2.1 BASES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las emociones son muy importantes en nuestra vida cotidiana, porque se puede llegar a la conclusión que, en una gran proporción de elecciones, marcan todas nuestras decisiones casi sin percatarnos. ¿Compramos el coche haciendo cálculos de rentabilidad? ¿Elegimos la pareja porque objetivamente era la mejor opción? ¿Seleccionamos el trabajo porque nos ofrecía el mejor sueldo? La mayoría de nuestras decisiones están influenciadas (si no dominadas) por las emociones.

Si se analizan manifestaciones en artículos y libros de autores de reconocido prestigio como: Bar-On (1997a); Boyatzis, Goleman y Rhee (2000); Brackett, Rivers y Salovey (2011); Caruso y Salovey, (2004); Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001); Damasio, (1994, 2010); Forgas (2000); Gardner (1983); Pellitteri, Dealy, Fasano y Kugler, (2006); Petrides y Furnham (2003); Salovey y Mayer (1990); Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, (2006); Schutte et al., (1998); Sternberg (1985) y, Zeidner, Roberts y Matthews, (2008), entre otros; se observa que no es tan diferente el análisis que hacen de patrones estereotipados de la asincronía entre el perfil cognitivo y emocional en un cierto número de sujetos. Admitiendo que hay gente con un dominio mucho mayor de su vida emocional que otra, es curioso ver que hay poca correlación entre la inteligencia clásica y la Inteligencia Emocional. Un caso extremo sería el típico sujeto con alta habilidad para razonamientos lógicos, que llevado al límite es una máquina intelectual pero con una vida emocional deficiente. Por otro lado se pueden encontrar personas que no han estudiado más allá de la escuela primaria, pero que han construido una vida exitosa, ordenada y hasta envidiable. No son comunes estos casos extremos, pero es necesario darse cuenta que hay que prestar atención a este tipo de habilidades tanto o más que al modelo clásico, porque pueden marcar nuestra vida, en igual o más medida, que el parámetro cognitivo. Las emociones nos inducen a la acción y en la correcta utilización de ellas está gran parte de la clave del éxito personal, social, laboral y académico (Goleman 1995, 2004).



De especial relevancia ha sido la obra de Gardner en *Frames of Mind* (1983) e *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century* (1999), quien hace evolucionar el concepto de inteligencia a través de la teoría de inteligencias múltiples por introducir siete tipos de inteligencia, y más tarde dos más. Entre todas ellas se destacan la Inteligencia Interpersonal y la Intrapersonal. La primera nos permite diferenciar los estados de ánimo e intenciones de los demás y la segunda nos da acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, capacitándonos para discriminar entre las emociones, ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1983). Ambas inteligencias confluyen en el constructo “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1995).

Gardner (1983, 1995, 1999) ha explicitado en múltiples ocasiones un profundo sentimiento de insatisfacción con la definición del poder de la mente humana reducido a la visión ortodoxa de una inteligencia única definida por el Cociente Intelectual (C.I.) y se ha rebelado contra una concepción monolítica y estable de la inteligencia. Su teoría psicológica es una de las que más ha influido en la educación en los últimos años, porque ha calado y profundamente en el mundo de la enseñanza y ha hecho cambiar, por un lado, muchos de los principios psicológicos que se aplicaban en ella y por otro, ha fundamentado y dado paso a relevantes teorías sobre Inteligencia Emocional (Pérez y Beltrán, 2006).

La inteligencia general es reconocida por los psicólogos como predictor de algunos aspectos del éxito académico y estatus ocupacional; pero si se siguen las sugerencias de Gardner (1995), que parecen congruentes con la literatura actual, se observa como la inteligencia general con frecuencia explica entre el 10 y el 20 por cien de tal éxito, dejando que entre un 80 y un 90 por cien sea explicado por otros factores. Por lo tanto hay un cierto margen para que la IE pueda predecir un porcentaje de tal logro. Cuantas más investigaciones se hagan al respecto y cuanto más se amplíen los campos de estudio de la influencia de la IE, mejor se podrá constatar en qué medida esta nueva inteligencia contribuye al logro.



Según Extremera y Fernández Berrocal (2004), hay estudios que revelan que los alumnos con mayores habilidades emocionales en percibir, reconocer, asimilar, comprender y regular las emociones, muestran mejor bienestar psicológico, más cantidad y calidad en sus relaciones sociales, menos conductas disruptivas y mayor rendimiento académico.

El modelo de Mayer (2004) para la Inteligencia emocional, defiende que las emociones se producen cuando un estímulo se evalúa en términos de bienestar o daño para la persona. Éstas comunican y dan respuestas a cambios en las relaciones entre el individuo y el medio ambiente, por ejemplo, la relación entre un sujeto y un familiar o un amigo, o incluso también entre aspectos internos como sería el recuerdo de algún suceso.

Los constructos emocional y cognitivo se encuentran en constante interacción, permitiendo la conceptualización de la Inteligencia Emocional como: la capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990).

Otra característica de las emociones es que facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones y sus mezclas, así como, su propia regulación (Mayer y Salovey, 1997).

La Inteligencia Emocional es un modelo de inteligencia reciente, que tuvo una gran difusión en los medios de comunicación por el libro “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1995). Inicialmente esta teoría sobre Inteligencia Emocional fue desarrollada durante los años 70 y 80 mediante los trabajos y escritos de los psicólogos Howard Gardner (Harvard), John Mayer (New Hampshire) y Peter Salovey (Yale). Desde entonces se han realizado múltiples aportaciones en los ámbitos clínicos organizacionales y educativos (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002, 2006; Mestre, Comunian y Comunian, 2007; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Muchos investigadores de este tema han resaltado la importancia de que las emociones se vinculan a todos los ámbitos y desarrollan una función esencial



en la persona. Están presentes en cada día, a cada momento, acompañándonos en nuestro pensamiento, a través de nuestras acciones, de nuestras conductas y de nuestra expresión facial y lenguaje corporal.

El neurólogo Joseph Le Doux, (1996) manifiesta ya en su libro “El cerebro emocional”, que la mente tiene pensamientos y emociones, y que el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio. Palabras que justifican la importancia de las emociones, y con ellas la Inteligencia Emocional.

En la última década, la neurociencia ha tomado mucho interés por la explicación y el funcionamiento interrelacionado del cerebro cuando procesa emociones. Son de destacar las declaraciones de Damasio (2010) cuando afirma que el reconocimiento de emociones sería fruto de predeterminados circuitos neuronales, pudiéndose éstos modificar por las circunstancias ambientales o por las experiencias vividas. También, al igual que otros autores, pone de relieve en sus investigaciones la vinculación de la razón con la emoción y la necesidad de tenerlas presentes sin menospreciarlas ni jerarquizarlas, sino concediéndoles la misma importancia (Damasio, 1994).

Una aportación neurocientífica de gran importancia ha sido el descubrimiento de la función de las neuronas espejo por Rizzolatti y sus colaboradores. Comprobaron que la observación de la expresión emocional en caras ajenas induce la activación de las neuronas espejo en la corteza premotora (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Estas células neuronales, responden a la observación de una acción como si se estuviese llevando a cabo físicamente en el organismo, convirtiendo al que observa en sujeto agente de la acción (Rizzolatti y Craighero, 2004; Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2008). Esta aportación científica ha corroborado la teoría del Contagio Emocional de Levenson y Ruef (1997), que explica la sincronía fisiológica producida cuando se observan las emociones de otras personas (González 2006).

Lane (2000) sugiere que la representación del estado emocional interno se asienta en el área rostral anterior del cíngulo y en el córtex prefrontal medial. Esta última región presenta densas conexiones con la amígdala, con el córtex



órbito frontal y con otros sectores del córtex cingulado anterior y estructuras paralímbicas tales como la ínsula. Sugiere que el área rostral del córtex cingulado anterior y del córtex prefrontal medial participan en la representación de la experiencia emocional, y son esenciales para saber cómo se siente uno. Otros autores han observado, además, que si bien la empatía activa áreas fronto insulares y del córtex cingulado anterior, dicha activación es modulada por el tipo de relaciones sociales entre las personas (Singer et al 2006). Damasio ya en 1994, sugiere que la corteza cingulada es el punto en que los sistemas emocionales y los sistemas cognitivos interconectan, dando lugar a lo que él llamó “la fuente de energía”. Posteriores investigaciones defienden que, aunque hay varios mecanismos mediante los cuales se puede entender el comportamiento de otras personas, el mecanismo parieto-frontal es el único que permite a un individuo comprender las acciones de otros "desde dentro" y le da al observador una primera impresión de los objetivos motores y las intenciones de otros individuos (Rizzolatti y Sinigaglia, 2010). Éstas, y otras líneas de trabajo, siguen siendo actualmente objeto de investigación.

Según Pérez y Beltrán (2006) la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1983) ha contribuido a modificar los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana excesivamente centrados en el C.I., abriendo nuevos espacios a la intervención psicoeducativa, con la esperanza de ofrecer una educación de calidad y, sobre todo, de mejorar el funcionamiento cognitivo de los alumnos. Concibe la inteligencia como algo cambiante, que se va desarrollando con la experiencia y por lo tanto educable.

Analizando el concepto de IE de diferentes autores, veremos que incluyen dentro del mismo un conjunto de competencias o capacidades de acuerdo con la definición desarrollada. De esta manera Bar-On (1997a) y Petrides y Furnham (2003) incluyen todos aquellos factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas, mientras que Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) se centran en aquellos aspectos que repercuten en el éxito laboral y de las organizaciones; por su parte, Schutte et al., (1998), siguen el modelo de Mayer y Salovey (1990), destacando cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las



emociones de los demás y utilización de las emociones (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Ciarrochi, Forgas, y Mayer, 2006).

Epstein (1998) critica el modelo teórico del psicólogo y periodista americano Daniel Goleman, expuesto en su libro *Inteligencia Emocional* (1995), por tomar a ésta como un rasgo de personalidad; al contrario de Mayer y Salovey (1997) que la conciben como un acto puramente cognitivo de procesamiento de la información emocional.

Las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional, a la luz de la IE, son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal; independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Uno de los modelos que más ampliamente ha sido aceptado por la comunidad científica, que tiene mayor rigor, que goza de más reconocimiento, que mejor ha integrado estas premisas y que está abordando el estudio científico de la inteligencia emocional, es el propuesto por Mayer y Salovey (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer y Salovey, 1997).

Diversos estudios de investigación demuestran que el conocimiento de las emociones y las habilidades que conforman la IE se pueden enseñar y ser desarrolladas (Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2010; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011).

Recientemente, en el año 2010, se han cumplido dos décadas de la aparición en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento del concepto de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990). Durante estos años se han producido ricos y controvertidos estudios, debatidos por defensores y detractores, sobre la validez discriminante, predictiva, incremental y de constructo (Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernández-Berrocal, Schütz y Salovey, 2011; Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008).



A grandes rasgos el constructo psicológico desde su inicio ha pasado, según Mayer (2001), por tres claras etapas:

- La primera etapa se centró en el desarrollo teórico y la conceptualización de modelos.

Basándose en los elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos de IE, han definido dos tipos de constructos, modelos mixtos y modelos de capacidad, en función de que si un modelo teórico de IE mezcla o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo mixto es una visión muy amplia que explica la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995). En España, en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del bestseller de Goleman (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El modelo de habilidad defendida por autores como Salovey y Mayer (1990) implica una visión más restringida, que entiende la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

Ambos científicos entienden que las emociones facilitan la adaptación al medio y ayudan a resolver problemas. Esta visión funcionalista de las emociones nos lleva a las definiciones clásicas de inteligencia que enfatizan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998). Según este enfoque, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). De igual manera, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar



parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). Los autores defienden, al revés de los modelos mixtos, que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001, 2003) diferenciaron entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) e IE capacidad (o capacidad cognitivo emocional). Son dos constructos distintos que se miden de manera diferente. El primero a través de cuestionarios de autoinformes, mientras que el segundo se debería medir a través de test de rendimiento máximo. A efectos prácticos y teóricos hay implicaciones importantes, como por ejemplo que no debería esperarse que la IE rasgo correlacionase fuertemente con medidas de capacidad cognitiva general (g) o de variables semejantes; mientras que la IE capacidad sí debería inequívocamente relacionarse con este tipo de medidas.

- La segunda implicó la creación y perfeccionamiento de instrumentos de evaluación de cada uno de los constructos. Se procede a detallar brevemente los instrumentos actuales de evaluación de la IE más utilizados en los estudios de investigación en adolescentes o en adultos y, en el estudio empírico, se justificarán los instrumentos de evaluación seleccionados que se ajustan a los requisitos del presente trabajo.

Dentro de la tipología de medidas de autoinforme (cuestionarios, inventarios, escalas, autoinformes...) podemos encontrar dos conceptualizaciones diferentes de la IE denominada rasgo. Por un lado, según Extremera y Fernández-Berrocal (2007), tenemos aquellas medidas denominadas de “autoinformes básicas”, que se han originado en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990) (Salovey, et al., 1995; Schutte et al., (1998). Y, por otro lado, existen otras herramientas de evaluación, denominadas como medidas de “autoinformes



extensivas”, que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997a; Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre las competencias fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Esta segunda conceptualización abarca un abanico, relativamente amplio de aspectos emocionales, cognitivos, afectivos, sociales y de personalidad que englobarían los atributos de las personas emocionalmente inteligentes; impulsando, además, el desarrollo de métodos de evaluación basados en 360º grados o en observadores externos (Bar-On, 1997a; Boyatzis et al., 2000).

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar entre otros:

- El TMMS, Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldma, Turvey y Palfai, 1995), adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) (Berrocal y Extremera, 2008).
- El SSRI, Schutte Self Report Inventory (Schutte, et al., 1998), adaptación al castellano por Chico, (1999).
- El EQ-i, Emotional Quotient Inventory de Bar-On (Bar-On, 1997a, 1997b), adaptado al castellano por Multi-Health Systems, Toronto, Canadá.
- El ECI, Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001), adaptado al castellano por Haygroup).
- El TEIQue, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furham, 2002), adaptado al castellano por Pérez (2003).

Actualmente existen dos medidas destacadas de habilidad para evaluar la IE capacidad, son las llamadas medidas de ejecución de la inteligencia



emocional. Éstas presentan la ventaja de que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea y no solo en una creencia sobre tal capacidad.

- El MEIS, Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997).
- La versión reducida y mejorada del MEIS en el Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso, MSCEIT. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). La versión española del MSCEIT versión 2 (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006) ha sido traducida al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal (2007, 2009). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional.
- La tercera etapa ha supuesto un desarrollo exponencial de trabajos empíricos, la gran mayoría de los cuales se realizaron, en un principio, en países de habla inglesa (i.e. Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá).

Un análisis de las publicaciones científicas aparecidas durante los años 1990 y 2005 realizado por Mestre, Comunian y Comunian (2007) demuestran que una gran parte de los estudios de la Inteligencia Emocional en el campo aplicado de la psicología del trabajo, la educación y la salud se sitúan entre el año 2002 y 2005:

- En el ámbito de la IE y la psicología del trabajo y de las organizaciones se tratan los siguientes argumentos: Liderazgo (Ashkanasy y Tse, 2000; Caruso, Mayer y Salovey, 2002) trabajos basados sobre todo en el modelo de Goleman (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Aspectos propios de las organizaciones, tales como el clima laboral, la resolución de conflictos o los recursos humanos (Ashkanasy y Daus 2005).



- En el ámbito de la IE y la salud las investigaciones tienen como finalidad general la promoción de la salud, tratando argumentos diferentes como los trastornos afectivos, neuropsicológicos o formas de psicoterapia (Tsaousis y Nikolaou, 2005).
- En el ámbito de la IE y contextos escolares se encuentran investigaciones que hacen referencia a programas educativos, currículos escolares (Mayer y Cobb, 2000), desarrollo psicosocial, factores interculturales (Fatt, Teng y Howe, 2003), rendimiento académico (Chan, 2004; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004), estudio de alumnos superdotados (Chang, 2005; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005), entre otros.

A partir del año 2005 se han incrementado considerablemente los estudios sobre Inteligencia Emocional. Muchas de estas aportaciones han sido presentadas por prestigiosos científicos en revistas especializadas, conferencias, encuentros de investigación y en congresos internacionales; contribuyendo a analizar importantes aspectos teóricos, empíricos y aplicados de la Inteligencia Emocional, desde diferentes disciplinas y enfoques de investigación.

El inicio de una serie de conferencias, presentaciones y encuentros científicos bianuales sobre IE fue desarrollado bajo la coordinación científica del Dr. Pablo Fernández-Berrocal en los años 2007 y 2009 en España; con el “Primer Congreso Internacional de IE” en Málaga y el segundo en Santander, respectivamente. El tercer congreso se celebró en 2011 en Opatija, Croacia, coordinado por el Dr. Vladimir Taksic. El cuarto congreso, celebrado recientemente en septiembre de 2013 en Nueva York y coordinado por el Dr. John Pellitteri, ha sido el primero de esta serie en América. El quinto congreso internacional está previsto para 2015 en Buenos Aires, Argentina, bajo la dirección de la Dra. Isabel María Mikulic.

En todos los congresos se presentaron diferentes aportaciones en investigación sobre teoría, fundamentos y evaluación, aspectos aplicados,



estudios educativos y, experiencias educativas realizadas en el campo de la IE (Clouder, 2008; Fernández-Berrocal et al., 2009).

En la última década empiezan a aparecer trabajos relacionando alta habilidad y competencias socioemocionales en adolescentes (Chan, 2003, 2004; 2004; Prieto et al., 2009). Encontramos una interesante aportación a la investigación sobre Inteligencia Emocional y niños de altas capacidades que defiende que los alumnos con superdotación y talento no presentan problemas socio-emocionales (Ferrando, et al., 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006).

Además los estudios realizados con alumnos superdotados o talentosos, han probado que dichos alumnos suelen puntuar mejor que sus compañeros en las pruebas de inteligencia emocional (Chan, 2003; Prieto y Ferrando, 2008; Schewean et al., 2006; Zeidner et al, 2005).

En otras investigaciones sobre adolescentes de alta habilidad e IE, los resultados de los análisis destinados a comparar la auto-percepción de alumnos de habilidades medias versus los de altas habilidades, muestran que éstos manifiestan una mayor auto-percepción socio-emocional que los de habilidades medias (Ferrando, 2006; Ferrando y Bailey, 2006; Prieto y Ferrando, 2008).

Es interesante resaltar algunas de las últimas aportaciones por su relevancia dentro del campo de la investigación más cercana y porque van en la línea de estudio de este trabajo. Así se encuentran presentaciones de universidades españolas, como la realizada por la Universidad de Santander junto a la Fundación Botín, que hace referencia a la práctica de la Educación Emocional en la Educación Infantil (López, 2011). O bien una interesante investigación en Gipuzkoa que tienen como objetivo la sensibilización básica en IE y el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado (Vergara, Alonso y San Juan, 2011). También son de destacar muy recientes investigaciones dirigidas al diseño, intervención y evaluación de un programa para promover la empatía en niños en edad



preescolar (Luís, Carcedo, y Guijo, 2013); al Diseño, intervención y evaluación de un programa de fomento de la autoestima en los niños en edad preescolar (Carcedo, Gómez, Páez, Moreira y del Canto, 2013); a estudiar la autoestima como un mediador entre la competencia social y el bienestar en el preescolar (Rodrigo et al., 2013); a investigar la Inteligencia Emocional y su relación con las competencias sociales y el éxito académico de los niños (Franco, Nóbrega, Silva y Roazzi, 2013); y a cómo crear escuelas emocionalmente inteligentes (Brackett, 2013).

2.1.1 Definición de Inteligencia Emocional

En este trabajo se sigue, por lo tanto, el modelo de Mayer y Salovey (1997) y se adopta también su definición del término, entendiendo que:

“La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

(Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Las habilidades que componen el concepto de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) siguen un modelo de cuatro ramas, con un orden que va desde los procesos psicológicos más básicos hasta los de mayor complejidad y más integrados. Cada una de las ramas tiene a su vez cuatro habilidades representativas que emergen de manera ordenada en el desarrollo. A continuación se va a clarificar cada una de estas dimensiones:

Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Esta habilidad se entiende como la escala o grado en el que las personas son capaces de identificar y expresar sus emociones y sentimientos correctamente; además de percibir los estados emocionales en los demás, en



los producidos por los objetos, los colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia. Por ejemplo: las emociones que se derivan de la contemplación de un paisaje, un juguete, una escultura, un rostro...

Tiene que ver con la recepción y expresión no verbal de la emoción. Psicólogos y biólogos evolutivos han señalado que la expresión emocional evolucionó en especies animales como una forma fundamental de comunicación social. Expresiones faciales, como felicidad, tristeza, ira y temor, fueron reconocidas universalmente en los seres humanos. Investigadores de las emociones, biólogos evolutivos, especialistas en comportamiento no verbal, y otros, han realizado enormes avances en la comprensión de cómo los seres humanos reconocen y expresan emociones. La capacidad de percibir exactamente las emociones en la cara o la voz de los otros proporciona un punto de partida crucial para la comprensión más avanzada de las emociones Salovey (1997).

La asimilación o facilitación emocional: Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento

Las emociones ejercen su acción sobre el modo de procesar la información de manera funcional. Modelan el pensamiento dirigiendo la atención hacia aquella información más significativa e importante para el sujeto, que posteriormente podrá desembocar en un tipo u otro de acción. En función del tipo de emociones que experimentemos se generarán distintos sentimientos que nos ofrecerán un punto de vista u otro de las cosas, situaciones o personas, conduciéndonos a un modo de pensamiento más o menos creativo y/o eficaz. Esta habilidad trata de desarrollar la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

Esta segunda área parece tan básica como la primera. Es la capacidad de las emociones para penetrar y guiar el sistema cognitivo y conducir el pensamiento. En otras palabras y centrándonos en los niños: algo a lo que respondemos de manera emocional, es algo que atrapa nuestra atención. Tener un buen sistema de entrada emocional, por lo tanto, debería ayudar a



dirigir el pensamiento hacia temas que son realmente importantes. Un número de investigadores ha sugerido que las emociones son importantes para que emerjan ciertos tipos de creatividad. Por ejemplo, tanto los cambios de humor como los estados de ánimo positivos, han sido implicados en la capacidad de llevar a cabo el pensamiento creativo. Salovey (1997)

El conocimiento emocional: Comprensión y análisis de las emociones

Esta habilidad tiene que ver con la capacidad para comprender las emociones, sustantivarlas y etiquetarlas. Comprender y reconocer la transición de unos estados emocionales a otros.

Gracias a este proceso, las personas son capaces de poder dar una interpretación correcta de emociones complejas, es decir, aquellas que incluyen la aparición de sentimientos simultáneos (amor-odio).

Las emociones transmiten información: la felicidad suele indicar un deseo de unirse con otras personas; la ira indica un deseo de atacar o perjudicar a otros; el miedo indica un deseo de escapar, y así sucesivamente. Cada emoción expresa su propio patrón de posibles mensajes y acciones asociadas a estos mensajes. Un mensaje de ira, por ejemplo, puede significar que el individuo se siente tratado injustamente. La ira, a su vez, podrían estar asociadas con conjuntos específicos de posibles acciones opuestas: la búsqueda de la paz, el ataque; el premio y la búsqueda de la venganza; o la retirada para buscar la calma. Comprender los mensajes emocionales y las acciones asociadas con ellos es un aspecto importante de esta área de habilidad. (Mayer y Salovey, 1997).

Una vez que una persona puede identificar tales mensajes y acciones posibles, la capacidad de razonar con y sobre estos mensajes emocionales y acciones, llega a ser de importancia también. Comprender plenamente las emociones, en otras palabras, implica la comprensión del significado de las emociones, junto con la capacidad para razonar acerca de estos significados (Mayer y Salovey, 1997).



La Regulación reflexiva de las emociones

Es la capacidad para permitir la experimentación tanto de emociones agradables como desagradables; hallando la información que éstas proporcionan, siendo capaz de reflexionar sobre las propias o las de los otros, regulándolas sin aumentarlas o disminuirlas, siendo capaz de aumentar la intensidad de las agradables así como de minimizar o moderar las desagradables sin llegar a reprimirlas.

Por tanto, este nivel de mayor complejidad, supone también un proceso mucho más costoso, siendo necesario haber adquirido los niveles anteriormente mencionados; puesto que la reflexión que aquí debe lograrse es considerada como meta de regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Por último, según Mayer, Salovey y Caruso, (2000), las emociones a menudo pueden ser controladas. Una persona necesita para comprender las emociones transmitir información. En la medida en que se encuentra bajo control voluntario, una persona puede querer permanecer abierta a las señales emocionales, siempre y cuando no sean demasiado dolorosas, y bloquear aquellas que son abrumadoras. Entre medias, dentro de la zona de confort emocional personal, es posible regular y gestionar las emociones propias y ajenas a fin de promover los propios objetivos sociales y personales y de los otros. Los medios y métodos para la autorregulación emocional se han convertido en un tema de incesante estudio en esta década.

La investigación se ha sustentado en este modelo para desarrollar habilidades básicas que permitan iniciar los cimientos de la Inteligencia Emocional infantil en la escuela.

La habilidad para identificar y reconocer tanto cómo te sientes tú, como aquellos que te rodean, es la percepción emocional. Implica prestar atención y decodificar exactamente las señales emocionales de nuestra expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. El desarrollo adecuado de esta primera habilidad en los niños es de gran importancia sobre las demás ya que una



adecuada evaluación y regulación emocional comienza por atender las expresiones emocionales. Además, la percepción intrapersonal también muestra relaciones con la habilidad para evaluar las relaciones con los demás.

La Asimilación o la facilitación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando se realizan procesos de razonamiento o solución de problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a entender y priorizar nuestros procesos cognitivos básicos hacia lo que realmente es importante y, en función de nuestros estados emocionales, variar nuestra visión de las cosas y los puntos de vista, tomando decisiones más efectivas e incluso mejorando nuestro pensamiento creativo.

La habilidad para la comprensión y el análisis de las emociones implica en el niño una gran dificultad para saber desglosar el amplio repertorio interrelacionado y complejo de señales emocionales; así como saber etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva, para conocer las causas generadoras y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Finalmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias, y más aún, entender los cambios a lo largo del tiempo.

La regulación reflexiva de las emociones no podrá ser abordada como tal en este estudio porque es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional y los niños de 2 a 3 años aún no pueden desarrollarla ya que, las características de su afectividad infantil no les permiten todavía ser competentes en esta habilidad. Abarca el manejo de nuestro mundo interpersonal para modificar los sentimientos y la capacidad para regular las emociones de los demás. Implica llevar a cabo varias estrategias para modificar los sentimientos y posteriormente evaluar la efectividad de dichas estrategias.

El conjunto de todas las habilidades integradas en este modelo se demuestran de suma importancia en el ámbito personal y social; por lo que se



reconocen como habilidades esenciales y se proponen como de obligada enseñanza en la escuela (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

2.1.2 La Inteligencia Emocional en la infancia

En el niño la capacidad de percibir las propias emociones es necesaria para poder llevar una vida satisfactoria. Esta capacidad consiste en conocer y controlar sus emociones. Si no somos capaces de sentir emociones es imposible tomar decisiones, como demuestran las investigaciones realizadas por Damasio (1999).

A lo largo de la infancia, fundamentalmente entre los tres y los seis meses, aparece la capacidad de reconocer, discriminar y categorizar expresiones emocionales faciales básicas. Se desarrollará gradualmente en el tiempo hasta la adolescencia, pero es entre los 5 y los 7 años cuando llega a un periodo crítico en el que casi alcanzará la habilidad del adulto (Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004)

Por lo tanto para conocer y controlar sus emociones tiene que seguir una serie de pasos:

- El Primer paso es reconocerlas, es decir, darse cuenta de que se están sintiendo. El concepto entero de la Inteligencia Emocional se basa en la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y aunque parezca fácil, saber lo que estamos sintiendo en cada momento, no es tan fácil para un niño pequeño.

Según Mayer y Salovey (1997) los niños aprenden a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a ver la diferencia entre ambos estados. Alrededor de los tres años pueden empezar a ser capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales más complejas, especialmente las de las personas de apego.



El poder percibir las propias emociones también implica saber prestarle atención a nuestro propio estado interno. Se tendrá que guiar al niño, mediante el aprovechamiento de experiencias concretas vivenciadas en el quehacer diario del aula, a sentir las emociones básicas, tanto las positivas “como estar contento”, como las desagradables “estar enfadado”.

A medida que crezca irá perfeccionando con experiencias la habilidad para identificar en uno mismo la emoción en los estados físicos, pensamientos y sentimientos propios.

De todas formas, las actividades para aprender a notar nuestras emociones deben ser muy sencillas. Identificar y reconocer nuestras emociones pasa por prestarle atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones. Según Damasio (1994), las emociones son el punto de intersección entre mente y cuerpo; se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental.

- El segundo paso es que se aprenda a identificar y distinguir unas emociones de otras. Cuando se nota que se siente algo y además se identifica, se puede expresar. El poder hablar de las propias emociones nos ayuda a actuar sobre ellas, a controlarlas. Del mismo modo expresar emociones es el primer paso para aprender a actuar sobre ellas. En este sentido se ayudará también a que concrete los cambios visibles que puede observar cuando está contento: pueden ser físicos, como una gran sonrisa cuando ve aparecer a su madre al recogerle en la escuela, o conductuales como muchas ganas de abrazar a un compañero cuando está jugando a algo que le emociona. Posteriormente se contextualizarán en unos hechos y vocabulario definido.

Los sentimientos no solo pueden ser reconocidos en uno mismo sino también en objetos, los animales y en otras personas. Reconocemos el dolor en un compañero, el cariño hacia el objeto de apego, el gusto por admirar un color, una melodía o un juguete. También a través de la imaginación el niño puede atribuir sentimientos a objetos animados e inanimados. El



pensamiento imaginativo ayudará a trasladar y generalizar sus propios sentimientos hacia otras personas. Estaremos entonces fomentando la habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y la conducta (Mayer y Salovey, 1997).

La habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos tiene que ver con el respeto a las experiencias que el niño vive y cómo validamos sus sentimientos cuando nos hace partícipes de ello. Los cuentos, el juego simbólico y las historias proyectivas; junto a un adecuado y rico lenguaje emocional, es fundamental para ayudar en su proceso.

Una vez más las actividades que ayudan a aprender, identificar y distinguir unas emociones de otras están al alcance de todos. Sin embargo el principal obstáculo a ese aprendizaje parece ser cultural. Vivimos en una sociedad que de alguna manera no prioriza las emociones, o no sabe muy bien cómo abordar su normalización en los curriculums escolares. Las emociones se anclan en la estructura más profunda del ser humano y en ella se encuentra gran parte de la reserva dispositiva para la sensibilización del alumno hacia el aprendizaje (Beltrán y Pérez, 2004).

- El tercer paso es aprender a evaluar la intensidad. Si sólo se notan las emociones cuando son muy intensas estamos a su merced. Controlar las emociones siempre es más fácil cuanto menos intensas sean, por lo tanto se trata de aprender prestar atención a los primeros indicios de una emoción, sin esperar a que nos desborde. Este proceso es muy difícil en el niño de esta edad, ya que la emotividad impregna todas las áreas de su personalidad. Es por ello que, en este caso y para iniciar su identificación, se deba trabajar con graduaciones extremas haciendo énfasis en el contraste emotivo. Por ejemplo se estudiará cómo es el gesto de la cara cuando el niño está muy contento (se dramatizará una situación o un hecho concreto en el que el niño se identifique con un sentimiento de alegría y se facilitará que analice su gesto frente al espejo) y cómo cambia cuando recuerda algo



que le disgusta mucho (siempre se trabajará con situaciones reales vividas por el niño). A continuación se irán diciendo signos de las emociones que emerjan (por ejemplo el enfado) y se contextualizarán en situaciones que surjan durante la jornada. Es importante que la educadora haga consciente estos signos y enseñe estrategias para canalizar el enfado cuando aparezca: por ejemplo respirar fuerte cuando se notan las ganas de pegar, o levantarse y decírselo a la educadora...

La acción de la emoción sobre la inteligencia hace referencia a la habilidad de la facilitación emocional del pensamiento (Mayer y Salovey, 1997). Ya desde el nacimiento la emoción sirve como un sistema de alerta; de forma que las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. El niño llora cuando quiere alimento, o quiere que le limpien y sonrío en respuesta al cariño u otros placeres.

La emoción también contribuye al pensamiento cuando se generan emociones a solicitud. Por ejemplo, cuando se pregunta cómo se siente el personaje de un cuento (Caperucita frente al lobo), se permite que los niños generen los sentimientos en ellos mismos y se pongan en el lugar de otra persona; con lo cual, en tiempo real, el niño puede hacer una inmediata inspección del sentimiento y de sus características.

Según Mayer y Salovey (1997), el conocimiento emocional empieza en la infancia y crece con una comprensión aumentada sobre su complejidad a lo largo de toda la vida. Por ejemplo muchas emociones forman un continuo de menor a mayor intensidad, como en el caso del enfado y la ira. Poco después de que el niño conozca sus emociones empieza a etiquetarlas y a discernir las relaciones entre ellas, o lo que es lo mismo, a comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Así cuando un padre ayuda a reconocer a su hijo que está triste porque su amigo no quiere jugar con él; le ayuda a reconocer similitudes entre tristeza y pérdida, uniando las emociones a las situaciones.



La capacidad de controlar las propias emociones es una tarea difícil según Damasio (2005); aunque una vez que se aprende a detectar los sentimientos, se debe y se puede aprender a controlarlos. Hay niños que perciben sus sentimientos con gran intensidad y claridad, ya sea de manera diferenciada o indiferenciada, pero no son capaces de controlarlos a esta edad, sino que los sentimientos les dominan y arrastran. No obstante es importante que la educadora haga una buena contención emotiva y que explícitamente identifique los signos externos y de conducta de las emociones, para que el niño aprenda a identificarlos y reconocerlos y, poco a poco ensaye estrategias, ayudado por el adulto, para canalizar sus impulsos emotivos (Filliozat, 2001).

Todas las personas en algún momento se han dejado llevar por la ira, la tristeza, o la alegría; pero no todas se han dejado arrastrar por sus emociones con la misma frecuencia.

Controlar los sentimientos implica, una vez que se han detectado e identificado, ser capaces de reflexionar sobre los mismos. Reflexionar sobre lo que se está sintiendo no es igual a emitir juicios de valor sobre si los sentimientos son buenos o malos, deseables o no deseables.

Meditar sobre nuestras emociones requiere dar tres pasos: Determinar la causa, determinar las alternativas y por último, actuar. Esto es un proceso muy difícil en el niño que no tiene un razonamiento lógico, sino que su desarrollo cognitivo se caracteriza por un razonamiento transductivo (Osterrieth, 1999).

No se podrá determinar la causa de emociones como la ira cuando muchas veces es una reacción secundaria a otra emoción más profunda ¿Me enfado porque tengo miedo, porque me siento inseguro, o porque me siento confuso?

En cambio distintas causas pueden originar un mismo sentimiento y necesitarán distintas respuestas; pero solo el mero hecho de reflexionar sobre el origen de la reacción, ayuda a controlarla.

En este encuadre situacional, ¿qué alternativas se tienen? Emoción no es igual a acción. Sentimiento no es igual a reacción. Sentir enfado no es igual a



pegar al causante de mi enfado. Sentir miedo no es igual a esconderse debajo de la cama. Frente a la misma situación se puede reaccionar de muchas maneras; ante el mismo sentimiento, se pueden seguir muchos caminos. Ser capaces de aprender a plantearse alternativas y aprender a analizar las consecuencias de cada una de ellas, es el siguiente paso. Aquí la educadora estará alerta a identificar las situaciones que surjan a lo largo de la jornada para poderlas contextualizar y ejemplificar en diferentes soluciones (Shapiro, 1997).

Un recurso interno consiste en reinterpretar la situación, en cambiar su significado. Todas las personas no se sienten mal cuando fracasan, pero ¿en qué consiste fracasar? La misma situación se puede interpretar de muchas maneras. Se pueden encontrar personas capaces de resistir las pruebas más terribles y sujetos que se ahogan en un vaso de agua. La diferencia muchas veces reside en la manera de interpretar las situaciones por las que atraviesan. Según Beltrán y Pérez (2004) la principal limitación de un alumno para conseguir algo es creer que no es capaz de hacerlo. Lo que el profesorado debe hacer es asegurarles que poseen las capacidades para resolver los desafíos de la vida y que su tarea consiste en decidir el nivel de esfuerzo en el que están dispuestos a trabajar para resolver esos desafíos.

2.1.3 El mundo de las emociones

El niño de 2 años atribuye los sentimientos y la expresión de emociones a acciones concretas. Aumenta la imitación, la comprensión de significados, la tolerancia a los límites, la capacidad del lenguaje oral, las relaciones interpersonales, etc. y se potencia su desarrollo emocional y social. Consigue logros y nuevas habilidades, se balancea emocionalmente en deseos de dependencia e independencia; pero le encanta sentirse refugiado en brazos de las personas de apego y que éstas le solucionen los problemas.

Empieza a manifestar emociones complejas más parecidas a las de los adultos, como la vergüenza, la culpabilidad, los celos, etc. Aparecen también conductas de más difícil manejo, como la rebeldía y las rabietas venidas de su



deseo o necesidad de ser una persona individual con voluntad propia. Según Pérez (1998) es importante que permitamos al niño descubrir y pensar por sí mismo, que participe en actividades por él elegidas, que se le respete y que tenga su lugar como persona para que pueda descubrir sus sentimientos.

La evolución que experimenta referida a las relaciones sociales, hace que empiece a compartir juegos con sus iguales, aunque bien es verdad que nos movemos en el juego paralelo. Vemos, sin embargo, el aumento de interés por conocer qué hacen sus compañeros.

Durante el segundo y tercer año comienza a utilizar sus ideas. Comprende las funciones de los objetos y a utilizarlos adecuadamente. La capacidad que empieza a tener de relacionar lo que siente con sus funciones, supone la base para que desarrolle sus ideas y las lleve a la práctica, uniendo emociones y conducta. Debemos partir de la premisa de que el niño actúa según sus necesidades y no desde la óptica que el adulto quiera imprimir a los aprendizajes (Pérez, 1998).

Las ideas son el modo por el cual la mente asocia la experiencia propia con un objeto y forma una imagen emocional multisensorial. La integración de las características sensoriales y emocionales de un objeto forma una imagen mental. En el ámbito social y emocional, el niño alcanza un nivel desarrollado a la hora de usar ideas, cuando construye una imagen emocional de una persona que no está presente. Estas imágenes posibilitan la asociación de ideas para desarrollar conductas más complejas, como por ejemplo cuando el niño en vez de usar el llanto para conseguir lo que quiere, utiliza la palabra.

El lenguaje es el indicador más eficaz que nos ayuda a observar la capacidad del niño para idear conceptos e ideas emocionales. (Vygotsky, 1981).

Otro indicador es el juego simbólico, en el que el niño deja la utilización realista de los objetos y los comienza a usar de una manera simbólica, asociada a una emoción.



En cuanto a la creación de ideas, el niño puede expresarlas de distinta manera: mediante la gestualización, lenguaje verbal, diferentes juegos... Y el adulto deberá estimular la utilización de aquellos recursos que menos utilice. El niño a esta edad, todavía no encuentra fácil la expresión de sus sentimientos mediante el lenguaje, ya que le invaden multitud de ellos y tiene problemas a la hora de identificarlos y clasificarlos. A través del juego, el adulto puede enseñar al niño a expresar sus sentimientos mediante la palabra, enseñándole también a poner nombre a cada sentimiento, a manifestarlos abiertamente sin prejuicios y que hacerlo es bueno y, que todas las personas sienten emociones (Filliozat, 2001).

La evolución en el lenguaje le ayudará mucho en este terreno, ya que podrá expresarse con mayor soltura y seguridad, construyendo cada vez una base más sólida para su equilibrio emocional. Según Schenetti (2011) las emociones son indispensables para que los niños se comuniquen y atribuyan significado a lo que les rodea; sería necesario enseñarles a nombrarlas, sin temer las emociones fuertes, desde la certeza de que lo importante es saberlas reconocer y comunicar a los demás, con el fin de que el hecho de compartirlas ayude a corregirlas y, sobre todo, para que en el acto de compartir nos sintamos comprendidos y aceptados.

En este periodo, el papel del adulto será de suma importancia a la hora de enseñar al niño la funcionalidad de objetos, personas y sentimientos. A la hora de enseñar a utilizar el juego simbólico, a interiorizar logros, a fijar límites, y a utilizar sus sentimientos para satisfacer sus necesidades básicas. Todo ello, el adulto lo hará siempre ofreciendo afectividad, respetando su individualidad y garantizando su buen desarrollo emocional. Es decir, haciéndole sentir querido y valorado.

Actuar sobre el proceso de pensamiento supone aceptar el propio papel como creador de la emoción que se siente. Es decir, tener que plantearse que es posible controlar los sentimientos, que no son inamovibles. Todos tenemos la capacidad de aprender a actuar sobre las emociones, pero ese aprendizaje, como cualquier otro, requiere un periodo de práctica (Lantiery, 1999). Y lo



realmente fascinante es poder poner a disposición de niños tan pequeños la posibilidad de descubrir y organizar adecuadamente sus habilidades emocionales de acuerdo a su desarrollo evolutivo.

2.1.4 La intervención en Inteligencia Emocional

Evolución de la investigación en la Inteligencia Emocional

Autores como Bowlby (1999) con sus trabajos sobre el apego; psicólogos como Maslow (1954) y Rogers (1951); las aportaciones de Ellis (1962) con su psicoterapia racional emotivo conductual; ciertas terapias cognitivas; los movimientos de renovación pedagógica que proponían una educación integral donde la afectividad tenía un gran papel; investigaciones sobre la emoción (Damasio, 1994) y descubrimientos recientes en neurociencia sobre el funcionamiento del llamado cerebro emotivo (LeDoux 1995, 1996); inspiraron en nuestro país inquietudes hacia experiencias educativas más globales, que encontraron un gran soporte en su justificación teórica a partir de 1983 en el que Gardner (1983) desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples. En este marco cambia la visión española de que en la escuela se desarrollan únicamente aspectos instrumentales y avanza en su campo natural de trabajo hasta el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Otra publicación refuerza el cambio en nuestro ámbito educativo más arriba señalado; el libro de J. Sternberg “Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia humana” (Sternberg, 1985). En él se inicia una fuerte crítica a la inteligencia psicométrica y se plantea la inteligencia exitosa, es decir la capacidad de conseguir los objetivos más importantes de nuestra vida (Sternberg, 1997) como un equilibrio entre otras tres inteligencias planteadas: analítica, creativa y práctica. Esta última sería el aspecto que más se relaciona con la inteligencia emocional, porque conlleva hacer un análisis de las emociones y las relaciones sociales y, también, saber controlarlas en la vida real.



La primera vez que se desarrolla el concepto de Inteligencia Emocional fue por los profesores Peter Salovey y John Mayer en un artículo científico en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), pero pasó muy inadvertido en la comunidad educativa hasta que se publica el libro de Goleman (1995). Esto dio paso a un interés en espacios nacionales e internacionales por el aprendizaje social y emocional, no solo a nivel divulgativo sino en las esferas de conciencia socioeducativa y en los propios profesionales que se han empezado a plantear estudios empíricos de investigación.

Últimamente las más recientes influencias nos llegan de la Psicología Positiva de la mano de Seligman (2002) y dentro de España, por los recientes congresos sobre el tema y por los trabajos, entre otros, de Avia y Vázquez (Avia y Vázquez, 1998). Su objetivo se centra en favorecer y desarrollar las fortalezas personales, las emociones positivas y el aumento de la felicidad en la vida cotidiana y en la escuela.

En el campo internacional, concretamente en EE.UU, merece especial atención la comunidad de profesionales del ámbito de la investigación y de la práctica educativa The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), fundada en 1994 por el propio Goleman y Rockefeller Growald; su influencia de actuación más específica es la enseñanza y el aprendizaje de las competencias socio-emocionales, tratando de estimular el avance de la ciencia en este campo mediante la creación de un cuerpo teórico sólido y contrastando dichas teorías con múltiples aplicaciones prácticas, al mismo tiempo que tratan de difundir los resultados de su investigación y formar a los profesionales que llevan a cabo la intervención por programas (Graczyk et al., 2000). Uno de sus objetivos prioritarios consiste en la revisión y evaluación de más de 250 programas SEL (Social and Emotional Learning Programs), los cuales estimulan el aprendizaje social y emocional en los centros educativos de muchos y varios países (CASEL, 2013).

Ciertos autores como Bar-On (1997a), Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1998), Gottman (1997), y Shapiro (1997) publicaron muy variadas aproximaciones al concepto de IE, hicieron propuestas propias sobre los



componentes del mismo y algunos elaboraron herramientas para su evaluación. Se observa que la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, pero todos acuerdan que estos componentes de Inteligencia Emocional, le hacen más fácil y feliz su vida. Desafortunadamente, desde estas aproximaciones se han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE que no han sido siempre contrastadas de forma empírica. Las aseveraciones más usuales se han relacionado con el efecto y la influencia de la IE en nuestras vidas, o bien, con las distintas áreas en las que la IE podía influir. Así, el fomento de la IE ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Elias, Tobias y Friedlander, 1999; Gottman, 1997; Shapiro, 1997), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Cooper y Sawaf, 1997; Weisinger, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros. El único inconveniente fue que todas estas afirmaciones no estuvieron avaladas por datos empíricos contrastados que sistemática y rigurosamente demostrasen, por un lado, el grado explicativo de la IE y, por otro, el papel real de ésta en las distintas áreas de nuestra vida en comparación con otras dimensiones del ser humano (como por ejemplo inteligencia general, personalidad, características sociodemográficas, redes sociales, etc. (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Según Fernández-Berrocal (2008), desde mediados de los años ochenta se encuentran en España algunas experiencias interesantes con programas muy diferentes bajo el nombre de educación emocional y social, porque engloban por un lado a los modelos afectivos y por otro a los de habilidades sociales; pero que trabajan por igual, tanto unos como otros, aspectos de educación emocional y habilidades sociales. Así van enfocando sus objetivos hacia habilidades básicas relacionadas directamente con la Inteligencia Emocional como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y los programas más amplios relacionados con temas de personalidad como creatividad, autoestima, habilidades sociales; o incluso adaptación escolar, interculturalidad y otros aspectos de desarrollo y mejora de la convivencia en los centros educativos.



En esta euforia por el ámbito socioemocional y desde la perspectiva de los trabajos divulgativos de Goleman (1995), nuestros docentes han asumido la necesidad de intervenir y, que las actividades y programas que se encuentran en los libros de divulgación son adecuados y son eficaces. En este sentido, en el análisis de las perspectivas sobre la educación emocional y social en España, para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en nuestro país hasta aproximadamente esta última década, no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas. La mayoría de los programas de intervención adolecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-posttest con un grupo Control equiparable que nos permita la comparación de nuestros resultados con otro tipo de programas.

La constatación empírica de trabajos para ver la influencia que puede ejercer sobre las personas o colectivos una buena Inteligencia Emocional no se empieza a ver hasta finales de la década pasada. Estos primeros estudios se encaminan a investigar el constructo de la IE, en concreto en el desarrollo teórico de modelos y en la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Actualmente ya contamos con base teórica y herramientas fiables para trabajar con rigor, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo, la relación de este concepto con otras variables de relevancia. De hecho, según Extremera y Fernandez-Berrocal (2004) la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Programas de Inteligencia Emocional

Se procede a citar ahora algunos ejemplos de las primeras iniciativas interesantes llevadas a cabo en diversos países para potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales en las escuelas; aunque estas experiencias no se utilizarán para contraste de investigación por contar ya con



programas más actuales y de perfiles más ajustados a este trabajo, que se analizarán más adelante en este mismo apartado.

- Uno de los programas más antiguos relacionado con el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales y que incluye entrenamiento en desarrollo de IE es el: Currículum para el Desarrollo Social de New Heaven de las Escuelas Públicas del Estado De Connecticut (Shriver, Schawab-Stone y Defalco, 1999; Weissberg, Shriver, Bose y DeFalco, 1997). Va dirigido a la EI y contempla el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el contexto de varios programas de prevención (sida, embarazos en adolescentes o consumo de drogas). Confeccionado para los niños más pequeños, incluye temas como la autodirección, el conocimiento de los sentimientos, empatía, comprensión de la comunicación no verbal y otros muchos tópicos, que algunos de ellos, no se relacionan ya con la IE.
- El Self Science es otro programa escolar pionero y muy flexible que se llevó a la práctica en la Nueva School de Hillsboroug, California (Stone-McCown, Jensen, Freedman y Rideout, 1998). Se basa en tres premisas: no hay sentimiento sin pensamiento, ni pensamiento sin sentimiento; mientras más conscientes seamos de lo que experimentemos más posible es el aprendizaje y, una parte integrante del aprendizaje es el autoconocimiento.
- Hay otras intervenciones en las escuelas que se desarrollan dentro de programas más específicos; como el Resourcing Conflict Creatively program (RCCP), implementado en las escuelas públicas de Nueva York (Lantieri y Patti, 1996). Es un programa de resolución de conflictos que incluye a su vez tres más: uno de entrenamiento para profesores, otro para niños de cuarto a sexto grado de primaria y ambos van seguidos de un programa de paz en la familia. Los programas de entrenamiento RCCP se focalizan en la identificación de los propios sentimientos y en el desarrollo de la empatía. Un dato interesante de los resultados es que disminuyeron las conductas hostiles de los niños y los informes de los profesores sobre las atribuciones agresivas de forma proporcional a las clases recibidas, y



además, se vio un aumento en el rendimiento académico de los niños que habían recibido más lecciones sobre resolución de conflictos (Aber, Brown y Henrich, 1999; Aber, Jones, Brown, Chaudry y Samples, 1998).

- El programa de alfabetización emocional Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning (Maurer y Brackett, 2004), aplicado en los cursos de primaria en diversas escuelas de Long Island (Nueva York), tiene un diseño basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) y en las directrices recomendadas por el CASEL (Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000). Su objetivo es aumentar el aprendizaje social, emocional y académico del alumnado a partir de lecciones integradas en asignaturas del currículum escolar, como educación Plástica o Lengua. Intenta además que el profesorado se sensibilice a los cambios emocionales de su alumnado.

Ante la dificultad de encontrar suficientes programas fundamentados en modelos de IE similares al aquí desarrollado y sobre todo aplicados en niños del primer ciclo de Educación Infantil, se ha abierto el campo de estudio a modelos de IE rasgo relevantes y a otros ciclos escolares.

Para acceder e identificar las investigaciones significativas de esta recopilación, se han tenido que utilizar varios métodos:

- Búsquedas en bases de datos científicas como Academic Search Elite, EBSCO, ERIC, PsycINFO (2013).
- Motores de búsqueda por internet: www.google.com, www.scirus.com, www.altavista.com.
- Búsqueda y contacto directo con investigadores y coordinadores de programas.

Los estudios finales se consiguieron a través de casi todas las bases de datos científicas y en varios casos se ha tenido que contactar con la institución



patrocinadora y con la universidad donde está almacenado el documento de investigación.

Antes de iniciar la búsqueda se han fijado también unos criterios para una primera selección de los documentos:

- Que incorporen en su programa de investigación aprendizajes socioemocionales.
- Que el programa se desarrolle en el ámbito escolar.
- Que haya una evaluación y una valoración científica del programa.

En ocasiones hubo dificultad en contactar con los investigadores de algunos programas para recabar información, no así con las instituciones o con los departamentos de las universidades.

Finalizada la primera búsqueda se han añadido más criterios de selección para identificar aquellos programas que sean más afines con nuestro estudio de investigación:

- Que la intervención se pudiera aplicar a una muestra de niños de Educación Infantil y/o primeros cursos de primaria.
- Que la intervención estuviera basada en la escuela donde se hubiese implementado, utilizara las instalaciones de la misma y se realizase durante el horario escolar normal.
- Que la intervención fuera ‘universal’: dirigida a la población escolar general y no sólo a niños de “alto riesgo” o desfavorecidos.
- Que el estudio informara acerca de los resultados de los programas.



- Que el estudio estuviera publicado en inglés, o en castellano después de 2003.
- Que el estudio utilizara un diseño experimental, o cuasi-experimental, con un grupo o grupos de control y comparación.

Fruto de esta segunda selección se han encontrado estudios recientes en el campo de la educación de los más pequeños, que se utilizarán para la comparación en la investigación y que se procede a exponer.

Programa: Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir. María Fernández Cabezas, Juan Luís Benítez, Eduardo Fernández de Haro, Fernando Justicia, Ana Justicia Arráez (Fernández, Benítez, Fernández de Haro, Justicia, F. y Justicia, A. 2011).

País: España. Universidad de Granada.

Este proyecto de investigación se ha financiado mediante dos programas del Ministerio de Educación y Ciencia durante los años 2005 y 2010 para respectivamente, aumentar la competencia social en el alumnado de Infantil y Primaria como prevención del desarrollo de conductas de riesgo y, para hacer un estudio longitudinal de los efectos de su implementación dentro de un programa mayor denominado “Aprender a Convivir”.

El trabajo defiende los beneficios de un programa universal para la prevención del comportamiento antisocial en alumnos de 3 años de segundo ciclo de EI, que ha sido implementado antes en otros cursos de mayor edad en la misma etapa de EI y en Primaria.

- **Objetivos**

El objetivo es dotar a los niños de habilidades de competencia social, emocional y resolución de conflictos.



- Metodología

El estudio describe los efectos de la implantación del programa de intervención sobre una muestra de 78 niños de 3 años. La investigación se enmarca dentro de un diseño cuasi-experimental pretest-postest de grupo único.

Los alumnos del grupo Experimental recibieron la formación del programa que se divide en cuatro bloques temáticos:

- Normas y su cumplimiento.
- Sentimientos y emociones.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades de ayuda.

Los instrumentos empleados para la recogida de datos son: la Escala de Observación en Educación Infantil - Revisada (EOEI). (Merrell, 2003) y la Escala de Observación del Comportamiento Infantil en su versión para profesorado (CBCL-TRF) (Achenbach, 2000). La duración total del estudio ha sido de 12 semanas. Cada bloque temático se ha desarrollado durante tres semanas y cada semana ha contado con dos sesiones de media hora cada una, más actividades en pequeño grupo.

El análisis de datos, realizado mediante los paquetes estadísticos SPSS 15.0 y EQS 6.1 (Bentler, 2004), muestra avances significativos entre los beneficiarios del programa en las áreas de la competencia social y una disminución de las puntuaciones relativas al comportamiento antisocial.



- Resultados

Según Fernández, Pichardo y García (2012) Los niños que participan del programa Aprender a Convivir, derivado del presente estudio, son más autónomos, cumplen en mayor medida las normas establecidas, comparten con sus iguales, saben reconocer los sentimientos de los demás y expresar los suyos propios, se ayudan tanto entre ellos como a sus maestros, saben escuchar, pedir perdón, dar las gracias y presentan menos conductas agresivas y violentas. El programa es beneficioso para los niños independientemente del contexto en el que vivan y de las características del centro en el que se encuentran (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández de Haro y Justicia, 2011; Fernández, Benítez, Fernández de Haro, Justicia y Justicia, 2011).

Defienden el trabajo con las familias por considerarlas el principal contexto de socialización. Hemos encontrado valoraciones positivas en cuanto a que fomenta la implicación de éstas y por tanto da lugar a una mayor generalización de resultados; pero esto no ha sido contrastado con ningún dato del programa ni del estudio experimental.

Este programa se ha visto ampliado para los mismos niños de la muestra, con otro similar para la etapa del primer Ciclo de Primaria. Las dos conclusiones fundamentales obtenidas empíricamente son:

La principal es que en los niños que ya han participado de “Aprender a Convivir” en la etapa de infantil, se observa que se mantiene la influencia positiva del programa durante los años de infantil y la mejora obtenida en el primer ciclo de educación primaria. Además, a pesar del efecto suelo que presentan las puntuaciones de estos niños, siguen reduciéndose las variables trabajadas específicamente con el Programa de primaria (Corredor, Justicia, Pichardo, 2012).



Programa: Proyecto Educación Responsable (Fernández-Berrocal, 2009). Consta de dos programas que se implementan a la vez por la Fundación Botín (FB): **Programa Vida y valores en la Educación (VyVE)** y **programa Prevenir para Vivir (PPV)**. El presente estudio abarca desde el curso 2006 al 2009. (Argos, Ezquerro, Muñoz, Osoro y Salvador, 2011; Melero y Palomera, 2011).

País: España. Cantabria: Fundación Marcelino Botín, Santander.

Se lleva a cabo una experiencia real y práctica que aporta propuestas al sistema educativo actual para fomentar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación en el que participan familia, escuela y comunidad.

Los programas, para los alumnos se desarrollan en el ámbito escolar. Se trabaja desde El 2º ciclo de EI (desde los 3 años) hasta 4º Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (16 años), contando con formación y apoyo para el profesorado.

- Objetivos
 - Objetivos generales de los programas
 - Favorecer el desarrollo madurativo integral de niños y jóvenes en las diferentes dimensiones de su personalidad.
 - Incrementar los niveles de calidad educativa incidiendo en la mejora del clima de centro.
 - Promover la comunicación positiva entre educadores, alumnos y familias.



- Objetivo PPV: Prevenir problemas de conducta y comportamientos de riesgo para la salud.
- Objetivos VyVE: Profundizar en la comprensión y expresión emocional. Profundizar en la comprensión de valores sociomorales. Desarrollar la creatividad.
- Objetivos específicos
 - Conocerse y confiar en uno mismo.
 - Comprender a los demás.
 - Reconocer y expresar emociones e ideas.
 - Desarrollar el autocontrol.
 - Aprender a tomar decisiones responsables.
 - Valorar y cuidar su salud.
 - Mejorar las habilidades sociales
 - Resolver problemas y evitar conflictos.

- Metodología

PPV es un programa diseñado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, 2004) que va dirigido al desarrollo integral de los niños y jóvenes.

Se trata de un programa sistemático de actividades organizado por edades y que cubre desde 1º de Educación Infantil (3 años) hasta 4º ESO (16 años). Trabaja las siguientes habilidades psicológicas: autoestima, actitudes hacia la



salud, actitudes hacia las drogas, autocontrol, habilidades para la toma de decisiones, habilidades para la interacción social, habilidades de oposición, habilidades de autoafirmación, capacidad de autoexpresión emocional, capacidad de empatía.

Este conjunto de habilidades psicológicas se entrenan en todos los cursos, pero va cambiando el peso de cada una de ellas y, en consecuencia, la carga de trabajo en la aplicación longitudinal del programa.

Prevenir para Vivir (PPV) se ha aplicado, al menos parcialmente, en un gran número de escuelas de todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria, 80 colegios desde 2004. Se complementa con el VyVE (Argos, Ezquerro, Osoro y Salvador 2010).

Para cada curso escolar se han diseñado siete actividades. Se puede decir por tanto que es un programa de baja intensidad, dado que los alumnos en bastantes ocasiones cuentan solo con una actividad por curso para una determinada habilidad psicológica, o a veces con ninguna.

Vida y Valores en Educación (VyVE) se inicia en 2006 con una actuación intensiva y se ha aplicado solo en 2 centros escolares de Cantabria, al que se añadió un tercero cuando los sujetos pasaron de Primaria a Secundaria. Es una ampliación de PPV. Se trata de un programa de promoción del desarrollo psicológico y de innovación educativa que la Fundación Botín impulsa y financia dentro de su proyecto Educación Responsable, con la colaboración coordinada del departamento de Educación, Artes Plásticas y Música de la propia Fundación. El número total de sesiones por curso escolar en educación primaria y secundaria oscila entre 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo.

Si se analiza la intervención en EI, se observa que se han realizado 13 sesiones entre los dos programas a lo largo de tres cursos con la siguiente distribución:



En intervenciones mediante el programa Prevenir para Vivir utilizado para el desarrollo emocional, cognitivo y social, se utilizaron diferentes actividades y juegos para trabajar directamente la autoestima, expresión emocional, empatía, autocontrol, actitudes saludables y habilidades de interacción social. Se han hecho 5 actividades de 2 sesiones cada una en cada nivel; 2 de ellas se continuaron en la familia.

En Intervenciones mediante el programa de fomento y animación a la lectura, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.; se hicieron actividades con cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar, etc. Se promovieron valores y actitudes positivas hacia la salud. Los niños recibieron la visita de un mago en 3 sesiones que marcan el desarrollo del programa. Los cuentos, además, se pudieron llevar en préstamo a casa.

- Evaluación

Número de centros en el pretest: 6. (experimentales 2 y control 4).

Número de Centros posttest: 9 (experimentales 4 y control 5).

Muestra: Los datos procesados por el SPSS, y usados para la descripción de la composición de la muestra, corresponden a 586 niños-as en el pretest y a 509 en el posttest.

Esta investigación ha empleado un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest (tiempo 1)-posttest (tiempo 2) con grupo de Control.

La duración de la primera implantación con evaluación es de 3 años. Se realiza un pretest en el curso 2006-2007 y en mayo de 2009 un posttest.

Se ha efectuado un pre-test a los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, a los docentes y familias de colegios experimentales, y control



Evalúan la experiencia, de forma interna, la propia Fundación y la Consejería de Educación y, externa, la Universidad de Cantabria.

También se ha hecho evaluación de proceso o pedagógica: un equipo de 4 profesionales ha entrevistado periódicamente al profesorado participante en el programa y ha asistido a las diferentes actividades.

Las variables del programa que se trabajaron de forma conjunta para el desarrollo integral del alumnado fueron las siguientes:

- Desarrollo afectivo-emocional: autoestima y empatía expresión emocional.
- Desarrollo cognitivo: autocontrol, valores prosociales, toma de decisiones, actitudes positivas hacia la salud.
- Desarrollo social: habilidades (HH.) de interacción inicial, HH. de autoafirmación, HH. de oposición asertiva.
- Instrumentos de evaluación para el alumnado:
 - Cuestionario datos socio-demográficos: BASC2-S Nivel 2 (6-11 años) ó BASC3-S. Nivel 3 (12-18 años) de Reynolds y Kamphaus (2004).
 - TMMS-C (Inteligencia Emocional Percibida): Rockhill y Greener (1999).
 - Empatía: Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999).
 - Prosocialidad: del Barrio, Moreno y López (2001).
 - Asertividad: Gambrill y Richey (1975).
 - Toma de decisiones/autocontrol: Observatorio Europeo Drogas y Toxicomanía (2003).



- Actitudes hacia salud: F.A.D. (2004).
- Estilo educativo parental (versión hijos): Bersabé, Fuentes y Motrico (2006).
- Cuestionario de clima social: Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006), (Trianes, 1996).
- Del centro escolar: calificaciones finales de curso.
- Resultados

Los resultados de la investigación muestran que el alumnado participante ha mejorado las siguientes competencias:

Su Inteligencia Emocional, específicamente la claridad o comprensión emocional, para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para reparar los estados emocionales negativos.

Se demuestra el impacto del Proyecto Vyve y/o del Programa PPV sobre algunas de las variables adaptativas trabajadas directamente en los mismos, como es el caso de Claridad Emocional y Asertividad, con mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas en las variables relacionadas con la inteligencia emocional

Globalmente considerados, se entiende que los resultados son beneficiosos, sobre todo si tenemos en cuenta la baja intensidad del programa de habilidades socioemocionales que ha sido aplicado y la diversidad de profesionales que han intervenido en esta aplicación.

En el estudio por sexo los niños mejoran, en cómputo general, sus capacidades socioemocionales más que las chicas.



Programa: La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano. Élia López Cassà. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, España (López, 2007).

País: España. Barcelona. Universidad de Barcelona.

La autora pertenece al Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) que se creó en septiembre de 1997 en Barcelona con la intención de investigar sobre educación emocional mediante el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en el segundo ciclo de la EI.

- **Objetivos**
 - Favorecer el desarrollo integral de los niños y de las niñas.
 - Favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
 - Proporcionar estrategias para el desarrollo de las competencias básicas
 - para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
 - Potenciar actitudes de respeto tolerancia y prosociabilidad.
 - Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
 - Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones interpersonales.
 - Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
 - Desarrollar la tolerancia a la frustración.



- Desarrollar el control de la impulsividad.

- Metodología

Se ha realizado un estudio piloto con una muestra de 25 alumnos y luego otro definitivo con 128 niños de 5 y 6 años de dos centros de titularidad pública de Cataluña.

La duración de todo el proceso ha sido de tres trimestres escolares:

- Trimestre 1: Evaluación del contexto y del input.
- Trimestre 2: Evaluación del proceso.
- Trimestre 3: Evaluación del proceso y Evaluación del producto.

Para el desarrollo y evaluación del programa, se ha seguido la modalidad de investigación cooperativa. Para el diseño del programa y la investigación evaluativa se ha seguido el modelo CIPP de Stufflebeam (2002). Esto ha permitido reajustar continuamente el análisis de la realidad al contexto y a las necesidades que iban apareciendo a lo largo del proceso de la investigación.

El estudio empírico consta del proceso de la investigación llevado a cabo en dos etapas:

La primera etapa corresponde a la prueba piloto (en la que se diseña el programa) con una muestra de 25 alumnos.

La segunda etapa corresponde a la prueba definitiva con una muestra de 128 alumnos (en la que se aplica y evalúa el programa).

El programa se ha desarrollado en diferentes sesiones de educación emocional: sesiones sistemáticas, sesiones diarias y sesiones complementarias.



Como método de evaluación se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas (Álvarez, 2001):

Cuantitativas como el inventario de desarrollo Battelle.

Cualitativas como entrevistas, documentación y materiales del centro, fichas de evaluación de las actividades y del programa, o registro anecdótico (este no utilizado en el programa piloto).

- Resultados

Las hipótesis planteadas se han confirmado mediante la aplicación de este programa de educación emocional; el alumnado ha mejorado las competencias emocionales y el profesorado ha mejorado en la formación y actitud ante la educación emocional.

Se ha podido comprobar que el programa se adecúa (objetivos, contenidos y metodología) a una población situada entre los 3-6 años y que debe ajustarse en función del nivel educativo y a las necesidades del grupo y del alumnado.

Comentarios del análisis: Ha sido difícil recabar toda la información de esta tesis doctoral por encontrarse en proceso de restauración y posteriormente de digitalización; tal y como ha manifestado el Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) de la Universidad de Barcelona. No obstante y tras muchas investigaciones y peticiones a la Universidad, nos han facilitado datos relevantes de la tesis que aparecen en el estudio.

Programa: Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención. Valeriana Guijo Blanco, Araceli Núñez, M. C. Saiz Manzanares. Universidad de Burgos (Guijo, Núñez y Saiz, 2009).
País: España, Burgos. Universidad de Burgos

En este estudio se ha elaborado una propuesta adaptada a los niños de la etapa 2-3 años. La programación incluida en el currículum ordinario se



desarrolla en el aula de Educación Infantil con actividades específicas para la edad y características del grupo.

- Objetivos

El objetivo general es que los niños aprendan a interpretar y expresar progresivamente las propias emociones y sentimientos, comenzando a comprender, aceptar y respetar a los demás.

Los objetivos que se persiguen con la implantación de la Educación Emocional en la escuela, son: Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional. Conocer las emociones y reconocerlas en los demás. Modular y gestionar las emociones. Desarrollar la resiliencia. Adoptar una actitud positiva ante la vida. Prevenir conflictos interpersonales y conductas de riesgo.

- Metodología

Se diseña un estudio observacional para analizar la eficacia de dos propuestas educativas:

- La primera propuesta centrada en la interacción de un profesor con un grupo.
- La segunda propuesta añade a la primera la programación de un plan de actividades concretas orientada fundamentalmente a la comprensión y expresión de emociones primarias.

- Muestra y desarrollo

Se establece una muestra de 56 alumnos (26 niños y 20 niñas) con edades entre 30 y 41 meses, escolarizados con dos profesoras diferentes. La diferencia básica entre ellos fue la distinta sensibilidad que las profesoras habían manifestado hacia la promoción de la inteligencia emocional de sus



alumnos. Una de ellas apenas había oído del tema y no le parecía especialmente relevante (grupo A); la segunda estaba altamente motivada para lograr un buen desarrollo emocional de sus alumnos (grupo B), ya que había asistido a diferentes encuentros y foros formativos y se la podía calificar como buena conocedora del tema. Se formulan dos estudios:

En el estudio 1, Se planteó conocer en qué medida el interés explícito del profesorado por el desarrollo de la competencia emocional de sus alumnos incide positivamente en su desarrollo.

En el estudio 2, Se aplicó la programación específica, que se ha señalado más arriba, al grupo que venimos denominando B. Para establecer el incremento de la competencia emocional se realizó una segunda evaluación a ambos grupos con el mismo instrumento utilizado en el primer estudio.

- Evaluación

Se evaluó la capacidad de comprensión y expresión de emociones de los niños a través de una adaptación de Leighton (1992) recogida en Guijo (2003). En este caso se analizaron las verbalizaciones, los gestos, la identificación y la asociación de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enfado.

- Resultados

Se ha realizado una ANOVA de medidas repetidas con un factor intragrupo (momento de evaluación antes-después) y un factor intergrupo (Grupo A-Grupo B).

Los análisis de la prueba de contraste reflejan valores de significación altos en todos los casos. Se realiza un contraste con la prueba de Bonferroni, encontrando que existen diferencias significativas antes-después, en ambos grupos.



La hipótesis que se planteaba ha sido confirmada al observarse una clara diferencia entre los resultados del Grupo A (sensibilidad de la profesora al tema e intervención) sobre el Grupo B, ya que, si bien en ambos grupos se ha detectado un desarrollo de la capacidad de entender y expresar emociones - lógico por el propio desarrollo del niño- , el análisis de las diferencias de medias confirma la hipótesis. Y esa diferencia se ha producido, tanto cuando el profesor no ha realizado ninguna actividad formativa específica pero sí tenía la voluntad de desarrollar la competencia emocional de sus alumnos, como cuando se ha propuesto objetivos y actividades de forma explícita. Si bien en este segundo caso las diferencias son mucho más patentes.

Programa: Self Kit Program: Strategies for Improving Children' Socio-Emotional Competencies. A Program Designed To Improve Socio-Emotional Competencies of Children in Romanian Educational Settings.

Adrian Opre, Ramona Buzgar, Oana Ghimbulut y Mirela Calbaza-Ormenisan. (2011). Cluj-Napoca (Romania). Babes Bolyai University (Opre, Buzgar, Ghimbulut y Calbaza-Ormenisan, 2011).

País: Rumanía. Universidad de Babes Bolyai en Cluj-Napoca.

Un equipo de psicólogos y pedagogos de Babes Bolyai University, que trabajan en asesoramiento cognitivo conductual, han diseñado el programa Self Kit (Kit facilitador del aprendizaje emocional). Se basa en los principios de la terapia racional emotivo conductual (REBT) de Ellis (1971). Está diseñado para niños de 4 a 6 años.

- Objetivos:
 - Reducir los comportamientos disfuncionales y emociones negativas.
 - Aumentar el pensamiento racional.
 - Mejorar la competencia socioemocional.



- Metodología

Consta de una batería de actividades sobre un libro de 8 historias que se trabajan en clase por el profesorado.

Según sus autores, debido a su estructura, contenido y estrategias de puesta en práctica, el programa fácilmente puede ser adaptado a diversos contextos socio-culturales y currículum educativos. Además, la tipología y el nivel de dificultad de actividades son seleccionados basándose en el perfil cognoscitivo y socio-emocional de niños en diferentes edades.

El programa tiene en cuenta los siguientes puntos: Respeto a las etapas ontogenéticas del desarrollo, se basa en las características del desarrollo psicológico de los niños, sigue la estructura del plan de estudios rumano, refleja la especificidad de la cultura rumana.

En su estudio se demuestra que el programa es eficiente en el desarrollo de competencias sociales y emocionales en niños de 4 a 6 años. Se elige una muestra de 180 alumnos y se pasa un pretest con Platform for Child Development Evaluation para identificar el nivel de los niños en desarrollo cognitivo, social, emocional y comportamental. A continuación se implementa el programa durante 8 semanas y se hace la evaluación posttest con los mismos instrumentos. Se analizan los resultados con ANOVA.

- Resultados

En su estudio se demuestra que el programa es eficiente en el desarrollo de competencias sociales y emocionales en niños de 4 a 6 años. Hay un incremento significativo en las competencias socioemocionales después de la implementación del SELF KIT, y la frecuencia de desordenes de conducta disminuye.



Programa: Training Social and Emotional Competence in Children.

Schmitz Muriel. Institute of Psychology, University of Bonn. Germany (Schmitz, 2011).

País: Alemania. Universidad de Bonn.

Schmitz Muriel del Institute of Psychology, University of Bonn ha desarrollado un trabajo de investigación de corta duración, con características afines al campo de la competencia emocional en niños.

- **Objetivos**

- Desarrollar la capacidad de discriminación emocional.
- Favorecer la atención a las emociones positivas y negativas.
- Mejorar el nivel de regulación afectiva.
- Aumentar el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones.
- Mejorar la habilidad para establecer relaciones interpersonales.

- **Metodología**

El estudio consistió en probar la eficacia de la aplicación de un programa, recientemente elaborado, para el entrenamiento de la sensibilidad socioemocional y la comunicación no violenta en una muestra de 289 alumnos de primaria de 7 a 10 años de edad a los que se les pasó unas pruebas pretest. Se definió un grupo Experimental de 97 alumnos, al que se le impartieron tres lecciones semanales de 45 minutos cada una para el entrenamiento en la comprensión de emociones y la comunicación no agresiva. También se establecieron dos grupos controles: el primer grupo Control de 96 alumnos recibió entrenamiento en Biología por los mismos profesores que el grupo



Experimental, en el mismo número de sesiones y de igual duración y, el otro grupo Control de 96 alumnos, no recibió ningún tipo de entrenamiento. A los tres grupos se les pasaron pruebas post test después de dos meses y medio de duración.

Variables: interpretación de expresiones faciales, identificación de emociones propias, identificación de las emociones en los compañeros, comportamiento social apropiado.

Los resultados empíricos se discuten con respecto a las teorías establecidas de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Mediante el programa SPSS Statistics se realizaron análisis descriptivos y de fiabilidad.

- Resultados

El grupo Experimental era mejor que los otros dos grupos Control en interpretación de expresiones faciales, en identificar las emociones propias y las de sus compañeros en situaciones conflictivas y además también desarrollaron un mejor conocimiento sobre el comportamiento social apropiado. Más tarde los profesores manifestaron que los alumnos del grupo Experimental estaban mejor orientados socialmente y que mostraban menos problemas con los compañeros.

Programa: Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. Alfons A.M. Crijnen, Bengt O. Muthén, Ria M. van der Sar, y Pol A. C. van Lier (Crijnen, Muthén, van der Sar y van Lier, 2004).

Ciudad: Rotterdam y Ámsterdam en Los Países Bajos.

El proyecto ha sido financiado por la Fundación Sofía para la Investigación Médica y por el Ministerio de Justicia de los Países Bajos. El estudio se



encuadra en la organización CASEL como modelo de programa SEL (Social and Emotional Learning).

En este trabajo se estudia el impacto de una intervención generalizada por la implantación de un programa escolar en las clases de primero de Educación Primaria “Good Behavior Game” (GBG) para la prevención de conductas disruptivas en niños pequeños, como problemas de trastorno de conducta (CD), trastornos de atención con hiperactividad (ADH) y conductas de oposición desafiante (ODD).

- Objetivos

- Detectar problemas de conducta.
- Mejorar la competencia social de los alumnos.
- Prevenir conductas disruptivas.
- Mejorar la atención y los problemas de hiperactividad.
- Disminuir el comportamiento agresivo.

- Metodología

Se inicia el estudio en el curso 2001 y tiene una duración de tres años. El primer año es para análisis de contexto y formación y los 2 siguientes para la implementación del programa. Se implanta en 13 escuelas de las zonas metropolitanas de Rotterdam y Ámsterdam, en los Países Bajos.

La muestra total aleatoria es de 744 niños de primer curso de Educación Primaria; 363 niños forman el grupo Experimental donde se aplica el programa GBG y 303 forman el grupo Control. En cada una de las escuelas se eligen



aleatoriamente los grupos Experimental y Control. Sobre 31 clases en las 13 escuelas, 16 se eligen como grupo Experimental y 15 Control.

El profesorado participante es entrenado por expertos antes del inicio del estudio y apoyado durante su implantación. Durante el primer y segundo año reciben apoyo en clase por los expertos a razón de 10 sesiones anuales de una hora.

El programa GBC se implanta para el manejo de estrategias de conducta en el aula y reducción de comportamientos disruptivos con el siguiente procedimiento:

El profesor promueve la necesidad de normas en clase y las elige conjuntamente con el alumnado. Éstas se fijan en un pictograma en el aula. El profesor hace una evaluación de patrones de comportamiento bien definidos y los divide en cuatro equipos. Cada equipo debe estar compuesto por igual número de alumnos con comportamientos ajustados y desajustados. A los alumnos se les anima esforzarse al máximo individualmente y en grupo.

Se inicia un juego con objetivos y cumplimiento de normas. Los equipos reciben un número de cartas que el profesor puede retirar si no cumplen las normas. Después de un periodo de 15 a 60 minutos, los grupos que tengan al menos una carta reciben recompensa diaria y también recibirán otras por cómputo semanal (al ganar 2 ó 3 juegos más) y mensual. Durante el primer año se siguen tres fases:

La primera fase, introductoria, dura dos meses y se hacen 3 sesiones a la semana de 10 minutos de duración. El objetivo es familiarizarse con el programa.

La segunda fase, de expansión, dura aproximadamente tres meses y se hacen 3 sesiones a la semana de 60 minutos de duración. El objetivo es ampliar los ámbitos de juego y de conductas. Las recompensas se retrasan al final de la semana y del mes.



La tercera fase y final es la de generalización, dura aproximadamente hasta el final de curso con el mismo horario y frecuencia que la anterior fase. El objetivo es generalizar el comportamiento prosocial cuando no se está jugando. Los niños reciben elogios como recompensa y las sesiones solo sirven de refuerzo de las conductas.

En el segundo y tercer año se sigue el mismo método pero obviando la fase uno con los alumnos entrenados.

- Evaluación:

Se realizan 5 evaluaciones (T1, T2, T3, T4, T5) con la consiguiente temporalización:

T1 al inicio del estudio, (en la pre-intervención).

T2 al inicio del estudio un mes después de la T1 (en la pre-intervención).

T3 al finalizar el primer año.

T4 a los 18 meses.

T5 al final del segundo año.

- Instrumentos

Teacher's Report Form (TRF/6-18), (TRF/6–18; Achenbach 1991, 2001): Es un formulario de informe del profesor. Éste cumplimenta un modelo para cada niño en todos los periodos de evaluación, donde califica los problemas de comportamiento por medio de 120 items de conducta mediante una escala (0-1-2).

Problem Behavior at School Interview (PBSI), (PBSI; Erasmus Medical Center, 2000): Este instrumento sirve para evaluar los problemas de



comportamiento en la escuela. Se utiliza al final del segundo año, y para cada niño. Consta de 32 preguntas para el profesorado donde se califica en una escala de 1 a 5 el comportamiento disruptivo y tímido-retraído de sus alumnos. Incluye The ADH Problems Scale, The ODD Problems Scale y The Conduct Problems Scale. Los datos se han analizado con Mplus 2.02 (Muthén, 2001; Muthén et al., 2002; Muthén y Muthén, 2000a; Muthén y Shedden, 1999; Muthén y Muthén, 2000b).

Las variables estudiadas han sido: conducta, atención, hiperactividad y comportamiento desafiante.

- Resultados

La aplicación del programa se ha visto efectiva. Primero se analizó paso a paso el impacto global del programa y posteriormente en los grupos de niños de diferentes desarrollos de los problemas de ADH. Hay diferencias significativas entre el grupo Experimental y el Control a favor del Experimental. Los alumnos del grupo Control han aumentado en sus conductas de ADH durante el periodo de intervención, mientras que en el Experimental mostraron en promedio una disminución. La intervención ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de todos los problemas de comportamiento disruptivo en los niños con niveles intermedios en el pretest. El impacto de la diferencia de medias en el resultado fue mediano o pequeño. En los niños con niveles más altos de comportamiento disruptivo al inicio del estudio, se encontró un efecto positivo en la intervención para los problemas de conducta. Por último los resultados de este estudio constatan la utilidad de los programas de prevención en la detección de factores de riesgo en comportamientos disruptivos y su tratamiento escolar.

Este estudio que se encuadra en la organización CASEL como modelo de programa SEL, ha sido implementado en Estados Unidos, en los Países Bajos y en otros 10 países más. El hecho de que GBC se haya demostrado eficaz en múltiples culturas indica que, a pesar de las diferencias interculturales, en los niveles de comportamientos no ajustados y baja percepción emocional, existe



coherencia entre las culturas en cuanto a la maleabilidad del aprendizaje hacia la prevención.

2.2 DESARROLLO EVOLUTIVO: NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS

2.2.1 Desarrollo cognitivo

Siguiendo la teoría de Piaget, hacia los 24 meses nos encontramos al final del periodo sensoriomotor. En el último subestadio de esta etapa el niño accede a la representación (Palacios, Marchesi y Coll, 1998).

Según Piaget (1997) el conocimiento del mundo exterior empieza por una utilización inmediata de las cosas; de modo que la inteligencia no comienza así, ni del conocimiento del yo, ni de las cosas en cuanto tales, sino de su interacción y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción. Organizándose a sí misma, la inteligencia organiza el mundo.

Piaget cree que hay verdadera inteligencia antes del lenguaje, por lo tanto éste no puede considerarse como precursor del pensamiento lógico, sino más bien al contrario. En la acción es donde se origina la inteligencia. Esta acción del niño fundamentará la inteligencia sensoriomotora y también la representativa a partir de la interiorización de esquemas de acción (Piaget, 1967, 1992).

Entendemos la representación como la evocación de un objeto, situación o acontecimiento, que puede no estar presente “significado”, por algo que ocupa su lugar “significante”.



Ahora se abren nuevas posibilidades de actuar sobre el mundo, ya que gracias a la representación se puede actuar simbólicamente y no sólo directamente, como ocurre durante el estadio sensoriomotor.

La representación requiere un pensar (imágenes mentales, juego simbólico e imitación diferida) que pueden darse en el niño gracias a todo lo adquirido y desarrollado en los subestadios anteriores y culmina con el advenimiento de la palabra como signifiicante (Piaget, 1981a).

Para Piaget y Freud la palabra surgiría al colocarse en sustitución del objeto ausente; es esa ausencia la que crea la evocación. Es decir, en la ausencia de las cosas está el origen de la palabra y del lenguaje como representación simbólica (Palacios et al., 1998).

2.2.1.1 El desarrollo cognitivo de 2 a 6 años. La inteligencia preoperatoria

El periodo preoperatorio, para Piaget, se trata de un estadio puente entre el sensoriomotor y el operacional concreto: Este periodo se caracteriza por el paso que tendrá que hacer el niño desde la acción hasta la operación, siendo la acción lo propio del estado anterior y la operación lo apropiado del estadio siguiente: el pensamiento operacional concreto. Las características propias de esta etapa, son el negativo de lo que caracterizará el estadio próximo (Piaget, 1999).

Al principio de este estadio, el niño vive una realidad existencial que engloba varios aspectos (Palacios et al., 1998; Piaget, 1981b; Piaget y Inhelder, 1981):

- Un mundo físico de objetos y relaciones que, en general, ha llegado a dominar en el estadio anterior.
- Un mundo social formado por objetos animados, diferentes a los objetos materiales, llamados personas.



- Un mundo interior simbólico, iniciado a finales del estadio anterior, y que se vislumbra como el hecho más relevante en los primeros años de este estadio.

Gracias a la representación el niño puede liberarse de:

- Realizar acciones por partes para ir viendo y anticipando resultados.
- Depender del “aquí y ahora” en la realización de actividades. El niño podrá suponer el resultado de una actividad o secuencia de acciones sin necesidad de realizarlas y podrá pensar en objetos y personas ausentes.

Características del pensamiento preoperatorio

Desde un punto de vista de razonamiento, Piaget (1981b) señaló que a esta edad los niños no hacen ni un razonamiento inductivo ni deductivo, sino transductivo; es decir, realizan un proceso que va de lo singular a lo singular, sin generalización. Caracteriza este estadio como una serie de rasgos que determinan la manera de razonar del niño: egocentrismo, centración, sincretismo, yuxtaposición e irreversibilidad. Estas características desaparecen a medida que el niño accede al estadio siguiente (Piaget, 1977).

Este subestadio de pensamiento simbólico y preconceptual, como su nombre indica, se caracteriza por el uso de los preconceptos y por el razonamiento transductivo

En nuestros alumnos, debido a que el nivel desarrollo del grupo no puede ser homogéneo, estos rasgos aparecerán y evolucionarán según el nivel de madurez de cada sujeto. Vamos a dar una breve descripción de cada uno de ellos para poder centrar correctamente las observaciones que el adulto ha de hacer de las respuestas del niño en las actividades diarias.



Egocentrismo

Dificultad que tiene el niño para diferenciar el mundo exterior de su mundo interno. El niño está centrado en sí mismo y no tiene capacidad empática.

Piaget se centra en los procesos de pensamiento del niño más que en los motivos de no cooperatividad. Resalta que el egocentrismo limita las oportunidades del niño para aprender cosas de otras personas, conduciendo frecuentemente a conflictos con los otros; aún así estos conflictos tienen su utilidad al obligar al niño a acomodarse a otros puntos de vista y por lo tanto, aumentan su aprendizaje social (Piaget 1981a, 1982).

En otras investigaciones se sugiere que cuando las instrucciones son adecuadas, al igual que las tareas, los niños de dos a tres años muestran una buena capacidad para hacer inferencias sobre la actividad de observar de otras personas (Masangkay, McCluskey, McIntyred, Sims-Knight, Vaughn y Flavell, 1974).

El niño muestra su egocentrismo a través del lenguaje: repitiendo sílabas o palabras por la satisfacción de hablar (ecolalia), con monólogos en voz alta sin dirigirse a nadie, con monólogos colectivos en los que los niños hablan entre ellos sin intentar comprender al otro y, con dificultades para usar correctamente los posesivos tuyo y mío. Piaget acentúa el valor del pensamiento a través del juego y afirma que la representación más pura del pensamiento egocéntrico es el juego simbólico (Piaget, 1992; Flavel, 1982).

Centración o egocentrismo intelectual

Tendencia que tiene el niño a seleccionar y atender a un sólo aspecto de la realidad, no siendo capaz de coordinar diferentes perspectivas y/o compensar distintas dimensiones de un objeto determinado.



Sincretismo

Tendencia del niño a percibir la realidad mediante visiones globales y a encontrar parecidos o relaciones entre objetos y sucesos sin haber ningún análisis previo. Supone un razonamiento ilógico, pues pasa intuitivamente de una premisa a una conclusión (Piaget, 1992) (esto se verá más detenidamente en el razonamiento transductivo). El sincretismo está muy relacionado con la yuxtaposición.

Yuxtaposición

El niño todavía no es capaz de relacionar u ordenar de una manera lógica los elementos que forman un todo. Utiliza mucho la conjunción “y” como enlace, porque no puede hacer conexiones causales o temporales, ni relaciones lógicas. También se manifiesta en la desorganización y distribución espacial de los diferentes elementos de los primeros dibujos simbólicos. La yuxtaposición está muy relacionada con el sincretismo (Flavell, 2000).

Irreversibilidad

Incapacidad de ejecutar una acción en los dos sentidos: al derecho y al revés; porque no pueden comprender que se trata de la misma acción en el sentido contrario del recorrido. Todavía no han descubierto la reciprocidad, ni la operación inversa como operación (Pinillos, 1994).

La función simbólica o semiótica

Vamos a analizar ahora la representación desde el punto de vista del acceso del niño a una mayor capacidad intelectual a través de lo que Piaget define como la función simbólica o semiótica; que culminará con la aparición progresiva y dominio del lenguaje (Palacios et al., 1998; Piaget, 1992; Piaget e Inhelder, 1981).



La representación

La representación implica la sustitución de un objeto, persona, animal o situación, denominado “significado”; por algo que ocupa su lugar, denominado “significante” (Piaget e Inhelder, 1981).

Si fijamos el criterio en el grado de proximidad o el nivel de relación que hay entre significado y significante, existen tres clases de representación:

- Señal: el significante tiene una estrecha relación con el significado, tan próxima que se tocan o en algún momento ha habido contacto entre ellos. Ejemplo: humo-fuego, huella en la arena de la playa -persona caminando, etc.
- Símbolo: la relación no es tan cercana entre significado y significante, pero sí que hay una relación de parecido (Piaget, 1992). Ejemplo: al observar la imitación de algún gesto de una persona conocida se provoca el recuerdo de la misma.
- Signo: no existe ninguna relación entre el significado y el significante, no hay nada que los ligue. Ejemplo: los signos aritméticos o lingüísticos que componen números o palabras, no tienen relación alguna con el significado.

Manifestaciones de la función simbólica o semiótica

La función simbólica se manifiesta a través de la imitación diferida, de la imagen mental, del juego simbólico, del dibujo y finalmente se consolida, como hemos apuntado ya, con el lenguaje. (Piaget, 1992; Piaget e Inhelder, 1981).

Veamos ahora las diferentes manifestaciones de la función simbólica que nos ocupan en los alumnos de este estudio:



- El juego simbólico. En los juegos de simulación o del “como si” el niño utiliza un objeto a su capricho fuera de su uso natural. Según Piaget e Inhelder (1981) en el juego domina la asimilación porque los niños tienen poco en cuenta que las características del objeto sean adecuadas o no a los esquemas de acción que aplican, es decir, ejecutan la acción por la acción misma. Mediante este proceso logran estabilizar sus esquemas, los hacen más accesibles dominándolos con la práctica y facilitan aprendizajes posteriores. El juego simbólico se relaciona con la imitación.

Para Frank (1969) el juego es esencialmente un proceso de desarrollo de la personalidad, por el cual el organismo del individuo se torna en un ser humano que acepta vivir en un mundo complejo; de esta manera el niño aprende lo que nadie puede enseñarle.

- La imitación diferida. Es la imitación que hace el niño sin la presencia del modelo, e implica que ya se haya interiorizado la imagen del mismo para que pueda reproducirla cuando le interese; por lo tanto este proceso conlleva una relación directa con la imagen mental. En este proceso predomina la acomodación porque el niño ha de adecuar sus esquemas a modelos externos, pudiéndose representar gestos, movimientos o actividades (Inhelder, 1981b).
- La imagen mental. Es algo interno y por tanto su existencia se deduce de manifestaciones externas. En esta etapa los niños representan la información preferentemente a través de imágenes mentales. Piaget e Inhelder (1981) afirmaron que, por su carácter estructural, la imagen mental no es de origen perceptivo, sino que procede de una imitación interiorizada y, por tanto, se utiliza para producir evocaciones simbólicas, constituyendo un instrumento necesario para recordar y pensar lo percibido.
- El dibujo. El niño puede ahora representar la realidad a través de él. Desde finales de los 2 años y hasta los 4 años de edad se suele iniciar el dibujo que nos interesa, es decir el que surge de la imitación de la realidad y no el que se genera simplemente por un acto motor en sí. Es por ello que está



muy relacionado con la imitación diferida y con la imagen mental (Delval, 1994; Piaget e Inhelder, 1981).

- El lenguaje. Es el máximo nivel de representación al estar compuesto por signos. Marca el umbral de acceso al pensamiento preoperatorio desde la inteligencia sensoriomotriz y se caracteriza por no ser necesaria la presencia física de los objetos en este estadio para pensar y actuar mentalmente; se abrirá, por tanto, un espacio ilimitado frente al niño para que pueda ejercer sus funciones cognitivas (Delval, 1994; Piaget, 1977, 1981a; Piaget y Inhelder, 1981).

Subestadios del pensamiento preoperatorio

Piaget ha descrito dos subestadios (Piaget, 1977; Piaget e Inhelder, 1981):

Subestadio 1. Pensamiento simbólico y preconceptual (de 2 a 4 años aproximadamente). Fundamentalmente se caracteriza porque aumentan las posibilidades de la propia acción y porque la realidad se representa por medio del uso de significantes.

Subestadio2. Pensamiento intuitivo (de 4 a 7 años aproximadamente). Este tipo de pensamiento caracteriza también esta fase, e implica una coordinación creciente de las relaciones representativas. No se va a tratar por no entrar dentro del campo del trabajo.

Subestadio 1

Es el estadio donde se sitúan los alumnos objetos de este estudio. Los alumnos escolarizados en el último año de la primera etapa del ciclo de educación infantil, desarrollan un pensamiento simbólico y preconceptual que se caracteriza por el uso de los preconceptos y por el razonamiento transductivo (Palacios et al., 1998).



- Preconceptos (Flavell, 1982, 1984; Piaget, 1967, 1982, 1992).

Los preconceptos o conceptos primitivos son nociones que el niño asocia a la utilización de las primeras palabras que adquiere con valor representativo, “signos”. Son esquemas representativos concretos, que principalmente surgen de las imágenes que le hacen evocar objetos característicos de su propia vida cotidiana.

El niño no puede:

- Apreciar los rasgos esenciales de similitud que tienen todos los objetos a que se refiere un concepto; él sólo los percibe como poco iguales entre ellos.
- Reconocer como iguales objetos idénticos que observa en situaciones espaciadas en el tiempo, o en espacios diferentes.
- Conservar la identidad de aquellos objetos en los que se producen cambios, porque está muy mediatizado por los componentes perceptivos.

El preconcepto puede ser entendido como un punto de intersección entre dos clases de contenidos; uno individual que será la percepción particular del objeto donde se ancla el preconcepto y otro colectivo, que será la palabra que lo nombra como perteneciente a una clase lógica.

- Razonamiento transductivo (Palacios et al., 1998; Piaget, 1977, 1992, 1999)

El razonamiento del niño es transductivo porque su pensamiento sólo se centra en una parte relevante de un hecho o de una situación y acaba haciendo inferencias de particular a particular; es decir, se trata de un razonamiento ilógico que vincula entre sí preconceptos, relacionando elementos individuales sin identidad y sin que intervenga el marco conceptual colectivo como unión entre ellos (Flavell, 1982; Piaget 1977).



Este tipo de razonamiento está determinado por la centración, la irreversibilidad y el egocentrismo, que forman parte de la manera característica de pensar del niño en este periodo (Flavell, 1982, 1984).

- Adquisición de invariantes: identidades y funciones (Delval, 1994; Palacios et al., 1999; Piaget, 1992).

Las invariantes son aquellas cualidades esenciales de un objeto que hacen que se pueda reconocer como tal, aunque cambien otras cualidades no esenciales del mismo. Todo objeto posee dos clases de cualidades: esenciales o invariantes (pocas y precisas) y las no esenciales (pueden ser muy numerosas).

- Identidades o invariantes cualitativas. El niño capta desde muy temprano algunas invariantes porque sin ellas no podría reconocer objetos; por ejemplo el nombre de algunas de “sus cosas”, como ya se ha visto en la formación de los preconceptos. Su proceso de formación es la continuación de la permanencia del objeto del periodo sensoriomotor.
- A pesar de que tenga adquirida la noción de identidad, el niño aún no puede asumir las invariantes cuantitativas, noción de cantidad, por las características de su pensamiento. Por ejemplo, no puede entender que en un vaso bajo y ancho pueda haber igual cantidad de agua que en uno alto y estrecho.
- Funciones. El niño es capaz de captar la relación o influencia entre dos sucesos: una cosa pasa porque antes ha ocurrido otra, o porque una depende de la otra. Sin embargo los aspectos cuantitativos de las relaciones funcionales, no los puede entender todavía (Flavell, 1984).

Como ejemplo de función que tiene que ver con la evolución del concepto de número, observamos que si a un niño pequeño, en relación con el cuento del oso y el osito, se le da una cantidad de bolitas de comida para que las reparta entre los animales según su tamaño, el niño comprende la



relación que hay entre los dos y le pone más bolitas al mayor y menos bolitas al menor. La distribución de las bolitas que hace el niño no es cuantitativamente proporcional, porque todavía no ha adquirido la noción cuantitativa, pero sí que ha entendido la relación cualitativa más-menos que se da entre ellos.

La representación del mundo y la comprensión de la causalidad

Las ideas que el niño expresa sobre el mundo, sobre todo a partir de los 5 años, se ven influenciadas por el carácter centrista y egocéntrico de su pensamiento. La manera genuina en que los niños entienden la realidad va evolucionando a medida que se va desarrollando emocionalmente y va elaborando conceptos y categorías científicas y culturales. Piaget describió la representación que los niños hacen del mundo desde tres perspectivas (Delval, 1994; Palacios et al., 1999; Piaget, 1981a; Triado, 1998):

- Realismo infantil. Se debe a la indiferenciación entre su mundo psíquico y el mundo físico; entre las vivencias y experiencias propias y los hechos o acontecimientos externos y objetivos con los que se relaciona. En consecuencia, el niño atribuye existencia real y externa a su mundo subjetivo interno (Delval, 1994).
- Animismo. Consiste en atribuir vida y consciencia a objetos inanimados. Por lo tanto que el niño les infiera intencionalidad, emociones y atributos morales propios de los seres humanos. Con el crecimiento y el desarrollo el pensamiento animista va evolucionando, pero puede verse reforzado también por algunas creencias y religiones (Piaget, 1981a).
- Artificialismo o finalismo. Tiene que ver con la creencia del niño en que todas las cosas que existen han sido fabricadas por el hombre o por un superhombre, es decir las cosas son consideradas como el producto de la elaboración y voluntad humanas (Palacios et al, 1999). El niño todavía no puede diferenciar la acción de la naturaleza, de la propia acción humana. El artificialismo también se puede llamar finalismo si se piensa que, el único



objetivo de la existencia de los elementos de la naturaleza es que las personas se puedan aprovechar de ellos (Delval, 1994; Piaget, 1981a).

Conviene ver también algunas críticas y valoraciones del estadio preoperatorio relevantes para el desarrollo empírico del presente trabajo de investigación:

- Numerosos hallazgos indican que los niños son capaces de realizar ciertos tipos de tareas a una edad mucho más temprana que la que se referencia en la teoría del estadio sensomotor (Alexander, Roodin, y Gorman, 2003).
- Luque y Palacios, que hacen un estudio de la inteligencia sensoriomotora basándose en autores posteriores a Piaget (Palacios et al., 1999), cuestionan que éste no tomase en consideración que el contenido de las actividades y ejercicios que propuso eran poco familiares y a veces, alejados de los propios intereses del niño. Posteriormente se han tenido en cuenta estas dos variables y se ha comprobado que algunas adquisiciones se inician a edades más tempranas de lo que se había supuesto.
- La principal crítica es no haber tenido en cuenta los aspectos emocionales como factores importantes para el desarrollo cognitivo; hecho importante para el desarrollo de actividades con los niños de esta investigación. (Delval, 1994; Flavell, 2000).
- Diversos investigadores proponen que la calidad de las interacciones sociales del niño pueden ser determinantes para su desarrollo, no sólo en el ámbito afectivo, emocional y social, sino también en el cognitivo. (Papalia, y Wendkos, 1998; Triado, 1998).
- En cuanto a la función simbólica que el niño adquiere en el estadio sexto, Piaget la explica desde la representación interna, es decir partiendo desde la hipótesis de la competencia cognitiva (Piaget, 1992), interpretaciones posteriores sostienen que además de la competencia cognitiva es



importante la competencia comunicativa, por eso cuando la habilidad de interacción y comunicación está alterada, se refleja en la capacidad simbólica. Luque y Palacios (Palacios et al., 1999) concluyen que si consideramos los símbolos, no sólo como representaciones de objetos, sino también como instrumentos de comunicación interpersonal, se comprenderá mejor por qué el niño adquiere antes la permanencia de objetos familiares que la de objetos inanimados.

A continuación se muestran estas afirmaciones con unos ejemplos (Palacios et al., 1999).

- En el problema de las tres montañas, se ha comprobado que si se utilizan otros métodos más acordes con sus intereses, los niños de 4 años pueden situarse o ver las cosas desde otros puntos de vista.
- Sobre la idea animista con que los niños se representan el mundo, se ha comprobado que los niños dan respuestas distintas según la forma en que el entrevistador hace las preguntas, ya que el niño intenta contentar al adulto dándole respuestas que le satisfagan.
- Los niños de tres años no piensan que objetos familiares sean algo que está vivo, sin embargo dudan con los objetos menos cercanos a ellos, con los que no pueden manipular.

2.2.2 Desarrollo afectivo

Es imposible abordar la afectividad desde una única teoría. El término afectividad resulta francamente complejo; por eso en él se tiende a englobar el campo de las emociones y el de los sentimientos en su sentido más clásico. Desde esta perspectiva, se puede definir la afectividad como los estados afectivos que experimentamos agradable o desagradablemente. Los estados afectivos o afectos son respuestas emocionales o sentimentales de una



persona a un estímulo o situación. Se clasifican en emociones, sentimientos y pasiones (López, Etxeberría, Fuentes y Ortiz, 2005).

Se ha dirigido el enfoque afectivo hacia las emociones y sentimientos por las características del niño de esta etapa evolutiva

Se podría definir la emoción como una reacción súbita subjetiva que surge en una persona frente a un estímulo ambiental y que va unida, siempre, a cambios orgánicos endocrinos y fisiológicos de origen innato. Las emociones tienen una función eminentemente adaptativa y social, es por ello que se ven influidas por la experiencia previa y por el aprendizaje. Se corresponden con estados internos que dirigen al organismo, como por ejemplo, el deseo o la necesidad (López, Etxeberría, Fuentes, y Ortiz, 2005; Palacios, Marchesi y Carretero, 1999).

Se pueden dividir las emociones en dos categorías: emociones básicas como miedo, sorpresa, aversión, ira, tristeza y alegría y emociones secundarias, autoconscientes o sociomorales como vergüenza, orgullo, culpabilidad.... Incluyen la valoración de uno mismo y necesitan como requisito previo para que aparezcan el autorreconocimiento y la elaboración que el pequeño hace sobre su identidad. (Davidoff, 1980; Prat y Rio, 1999).

Emoción y sentimiento se diferencian en cuanto a la intensidad con que se viven y a la duración en el tiempo. La emoción es breve y más intensa y el sentimiento es duradero y menos intenso (Pinillos, 1994; Prat y Rio, 1999).

No es posible controlar la reacción fisiológica emocional que provoca un estímulo determinado, pero sí que podemos controlar el sentimiento que nos invade, según el pensamiento que se asocie a la emoción vivida (Prat y Rio, 1999; Ortony, Clore, y Collins, 1988).

Hacia finales del siglo XX Damasio propuso un cambio esencial en esta concepción: la cognición y las emociones no solo están estrechamente



entrelazadas, sino que además, la emoción es el primer mecanismo para la racionalidad (1994).

Se expone ahora como Damasio profundiza y avanza sobre los estudios anteriores (Damasio, 2007).

Si la integración entre la emoción y la cognición se produce de manera correcta, entonces los sentimientos se encaminan en la dirección adecuada y nos llevan al lugar apropiado para la toma de decisiones racionales, donde podemos dar un buen uso a los instrumentos de la lógica (Damasio, 1999).

Para Damasio (1994) existen tres grupos de emociones distintas que se definen por sus correspondientes fenotipos: primarias, de fondo y, sociales (también conocidas como emociones secundarias).

Las emociones primarias son las primeras en aparecer, entre ellas encontramos miedo, alegría, tristeza, enfado, sorpresa y aversión.

Las emociones de fondo son esencialmente dos: entusiasmo y desánimo. Se definen como aquellas que constituyen nuestro estado de ánimo de fondo a lo largo del día y sobre las que construimos nuestras actuaciones conscientes. Finalmente, las emociones sociales como vergüenza, desprecio, orgullo o envidia se denominan así porque requieren la presencia de una segunda persona para expresarse.

Normalmente se cree que las emociones se presentan de manera súbita y desaparecen aproximadamente con la misma rapidez, de modo que durante la mayor parte del tiempo se está en un estado neutro en el que no hay emociones. Sin embargo esto no es así, sino que estamos sumergidos siempre en un estado emocional de fondo, que nos ocupa la mayor parte de las horas del día.

Todas las emociones tienen una importante base biológica y forman parte del arsenal con el que nacemos, transmitiéndose genéticamente.



Se tiende a creer, que las emociones sociales están determinadas por el aporte de formación cultural a través de la educación de los padres o la escuela, sin embargo no es así. La cultura solo puede modular la expresión de estas emociones y orientar su manifestación, de manera que un individuo acabe utilizando, bien o mal, su capacidad innata para experimentar y expresar estados emocionales (Damasio, 2005).

Una de las aportaciones de Damasio más importante al conocimiento de las emociones, es el profundo estudio que hace sobre la diferenciación entre emoción y sentimiento (Damasio, 1994, 1999, 2005).

Emoción y Sentimiento son dos procesos claramente separables y diferenciables, existiendo una secuencia y un orden, ya que la emoción antecede al sentimiento.

Una emoción, es esencialmente un programa motor no aprendido e innato, al que se añaden algunas estrategias cognitivas, que en conjunto tienen como finalidad la conducción de la vida.

El sentimiento para Damasio, a diferencia de la emoción, es siempre una cognición acerca de lo que sucede en la emoción, es decir, una cognición sobre aquello que nos emociona. Podríamos decir entonces que el sentimiento es la emoción pensada y sentida que permanece aún en la ausencia del estímulo que lo ha generado (Prat y Rio, 1999).

Las emociones incluyen conductas observables, sentimientos expresados y cambios en el estado personal. También producen alteraciones en otros procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la comunicación verbal y no verbal, cambios fisiológicos, etc. (Damasio, Grabowski, Frank, y Galaburda, 1994).

El objetivo de esta alteración emocional es coordinar todos los recursos psicológicos en un momento dado, para dar una respuesta rápida a una situación desencadenante.



Damasio señala que para la psicología, la emoción es un constructo que se utiliza para explicar las reacciones del organismo y se caracterizan por: cambios en la actividad fisiológica, interpretación subjetiva de esos cambios, preparación para la acción y expresión emocional o exteriorización de todo este complejo.

La emoción según Damasio (2007) tiene dos elementos básicos que configuran el proceso emocional: la valoración cognitiva de una situación concreta y la alteración en la activación del organismo.

2.2.2.1 Características de la afectividad infantil

Siguiendo las aportaciones de varios autores (Davidoff, 1980; Gratiot-Alphandery y Zazzo, 1979; Mauco, 1980; Osterrieth, 1999; Wallon, 1980), se han sintetizado las características más destacadas de la afectividad infantil:

- Al niño le afectan los menores acontecimientos, que le producen cambios de ánimo súbitos (pasa repentinamente de la risa al llanto y viceversa).
- Los estados afectivos del pequeño, sobre todo los emocionales, son más intensos que los del adulto. El niño gasta casi toda su energía en expresiones de alegría y dolor.
- Los estados de placer y de dolor son intensos, pero rápidos. El niño olvida pronto la causa que provocó tal emoción.
- En el niño los estados afectivos son menos ricos, menos profundos, y menos matizados que en el adulto; afectándose solo por acontecimientos presentes. Los adultos hacen sumamente complejos los estados afectivos. Consciente e inconscientemente éstos se hermanan para hacer una mezcla de estados contradictorios y de experiencias pasadas que dan a la afectividad adulta una riqueza y diversidad ausente en la afectividad infantil.



- La vida afectiva infantil predomina sobre los procesos de razonamiento. Con la aparición del pensamiento lógico y la función inhibidora de la voluntad, la afectividad infantil va siendo cada vez menos acusada.
- Las emociones infantiles, mientras duran, ocupan toda la escena psíquica y no dejan lugar a otros elementos. Muchas veces superan la causa que las ha provocado.

2.2.2.2 El camino hacia su propio reconocimiento

Wallon (1980) explica que el reconocimiento en el niño empieza desde muy temprano gracias a sus vivencias de las interacciones y relaciones sociales, y por el desarrollo de la percepción y la acción sobre los objetos de su entorno.

Hemos elaborado una visión del propio reconocimiento del niño a través de su desarrollo y mediante el seguimiento de los siguientes autores: (Allport, 1972; Aucouturier, 2004; Ballesteros, 1982; L'ecuyer, 1985; López et al., 2005; Palacios et al., 1999; Piaget, 1977, 1999; Vygotsky, 1979, 1981).

Para Aucouturier (2002, 2004) el desarrollo de sí mismo es sincrónico con el desarrollo psicomotor del niño. Muestra cómo los niños van descubriendo el propio cuerpo, las posibilidades de acción y de expresión, a la vez que exploran el entorno físico y psíquico. Mediante la vivencia empiezan a apropiarse del espacio y el tiempo, convirtiéndose en el centro de la relación sujeto mundo-exterior; de cuya riqueza y equilibrio depende la evolución armónica del niño en el plano motor, intelectual y afectivo. (Aucouturier y Medel, 2004).

En el subestadio 3 sensoriomotor (4-8 meses), el niño avanza en la distinción práctica entre medios y fines, lo que le impulsará en la elaboración de un mundo independiente del yo. Es decir, el desarrollo cognitivo posibilita el avance hacia el conocimiento de sí mismo. (López et al., 2005; Piaget, 1999).



Adquiere conciencia de sí mismo, sobre todo por la interacción social: inicialmente está unido simbióticamente a la madre. Al principio de manera biológica y luego por una dependencia física y psíquica, ya que sin los cuidados de un adulto no podría sobrevivir ni desarrollarse. (Palacios et al., 1999).

Según Vygotski, el niño adquiere la conciencia de sí mismo a partir del núcleo social del que forma parte. Así, asume la conciencia de un “nosotros mismo” y de ahí surge posteriormente una bipartición del “yo” y del “tú” (Vygotsky, 1979, 1981), como también señala Wallon (1980). En esta bipartición tienen un papel de suma importancia los aspectos emocionales, más incluso que los cognitivos (Wallon, 1980, 1984).

Después de los primeros meses, el bebé ya puede ir diferenciando entre las distintas personas que lo cuidan y empezar a vivenciar entre él mismo y los demás, ya que a veces no se satisfacen enseguida sus necesidades. Así, el niño puede encontrar otro tipo de estimulaciones que provienen de él: chuparse el dedo, escuchar y repetir los sonidos que él mismo emite, etc. (Ballesteros, 1982).

A partir de los 4 ó 5 meses, “conoce” su propia efectividad para provocar respuestas del entorno, por ejemplo, llorar más o menos fuerte para que sus padres acudan.

A los 6 ó 7 meses aparece o descubre con gran gozo su cuerpo como una totalidad, a través del espejo.

En torno a los 18 meses, sienta las bases para la formación de un modelo interno de sí mismo: el autoconcepto. Puede evaluarse el logro de este hito a través de la “prueba de la mancha”: se le mancha la frente con carmín y al rato se le pone frente a un espejo para ver su reacción. Si se ríe de lo que ve, aún no lo ha logrado; pero si sorprendido se toca la frente, lo ha logrado.



A los 18 meses, también empieza a elaborar su propia conciencia de sí mismo en la medida en que simboliza, asumiendo activamente la separación del otro y viviéndose como un ser diferente (Piaget, 1999).

A los 24 meses hay evidencias de que la conciencia de sí mismo está conseguida y asumida. Como por ejemplo cuando observamos situaciones en que puede experimentar un sentimiento de competencia o incompetencia por haber logrado hacer algo. En el caso de la lengua, según Vygotsky (1979), otro claro ejemplo sería la aparición y uso de los pronombres personales “yo” y “tú”.

Piaget afirma (1981a) que la noción del todo corporal parece definitivamente adquirida a los dos años, pero la relación de las partes del cuerpo es más tardía.

A partir de los 3 años surge la “crisis de oposición”, descrita por Wallon (1980), mediante la que reafirma esa autonomía de conciencia de sí mismo y de una personalidad propia.

Esta conciencia va evolucionando toda la vida por las experiencias y conocimientos acumulados y por los cambios y transformaciones en sus capacidades de acuerdo con la edad.

A través de la adquisición de la conciencia de sí, las personas construyen su identidad personal, identidad que por una parte permite diferenciarse de los otros y por la otra, permite establecer las relaciones interpersonales.

Desde muy pequeño y a partir de sus primeras experiencias, el niño se forma una idea acerca de lo que le rodea y también construye una imagen personal. Esta imagen mental es una representación que, en gran medida, corresponde a lo que las otras personas piensan de él. Si el niño siente que sus logros están de acuerdo con lo esperado, se irá percibiendo a sí mismo como eficaz y competente. Si siente que no logra lo que se espera de él, se sentirá poco capaz y esto irá menoscabando su autoestima. (Franco, 1988).



El concepto de sí mismo está en los pilares de la autoestima infantil. Esta sería el sumatorio de juicios que tiene el niño sobre su propia persona.

2.2.2.3 El desarrollo de la autoestima

Hay autores como Branden (1997) que definen claramente el concepto de autoestima como la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida y que se corresponde, según el mismo autor (1988), con una sensación fundamental de eficacia y un sentido inherente al mérito. Este concepto, corre paralelo con la propia capacidad de reflexionar y afrontar los problemas del quehacer diario en la vida. Pero, no se debe olvidar el componente afectivo de la autoestima en la percepción al derecho a ser felices, al íntimo sentir de ser dignos, de expresar y reivindicar nuestras necesidades, derechos y logros. Branden (1989, 1988, 1990).

Otro enfoque interesante es el que aporta Burns (1979, 1990) cuando relaciona la autoestima con el autoconcepto, en el sentido matemático de considerar que la autoestima es igual a los éxitos dividido por las pretensiones. Esto hace fijar la atención en que un índice desenfocadamente alto en las pretensiones puede hacer sentir negativamente al sujeto, a pesar de tener un buen autorreconocido bagaje de éxitos personales. Este dato es de especial relevancia a la hora de modelar la autoestima y la aceptación del fracaso en el niño pequeño.

Autoconcepto y autoestima

No es tarea fácil tener un autoconcepto claro. Según García-Monge (1998), necesitamos de los otros y de la intensa relación social para saber quiénes somos. Es a través de la confrontación casi diaria con la realidad como nuestro autoconcepto se estructura de una manera verdadera, operativa, flexible y adecuada. Una vez que se puede responder a la pregunta quién soy yo, para tener y experimentar autoestima se necesita saber, con verdad, sin autoengaños, que nuestro autoconcepto es bueno y valioso; es decir, que esa



persona que somos provoca confianza en nosotros mismos, y que la propia identidad invita a sentir seguridad en la propia valía personal.

El autoconcepto para García-Monge (1998) es la capacidad de responder quién soy yo. Es lo específico del hombre: la consciencia de sí mismo. La posibilidad de identificarse y establecerse como sujeto actuando. La satisfacción del sujeto consigo mismo y con su funcionamiento conductual, conduce a una autoaprobación que no tiene nada que ver con el narcisismo infantil y que ayuda a energizar nuestras conductas a la luz del autoconcepto hacia lo mejor de nosotros mismos.

El autoconcepto contiene autoconocimiento según Pérez (1998). Es la percepción o imagen que mantenemos sobre nosotros mismos. De manera más específica, cuando nos referimos al mismo aludimos a actitudes, conocimientos y sentimientos a cerca de nuestras habilidades, apariencia física y aceptación social; es decir implica juicios descriptivos sobre uno mismo, así como juicios evaluativos de autovaloración. Estos últimos son los componentes fundamentales de la autoestima. Por lo tanto la autoestima forma parte del autoconcepto y tiene un papel muy importante en su origen, desarrollo y consolidación.

Cuando el niño llega a los 18 meses y empieza a tener confianza en su medio ambiente y en sí mismo, empieza a darse cuenta de sus posibilidades, caminar hablar, manipular con más precisión y adopta la perspectiva del “yo puedo hacer”. Erickson (1976) lo establece como primera tarea del desarrollo y que junto a las oportunidades de elección que le da el adulto, va a configurar el logro del más pleno sentido de autonomía. El desarrollo de la confianza tiene un periodo crítico de adquisición entre el año y el año y medio del niño, aunque continuará en posteriores etapas.

Gessell (1997) afirma que no se puede olvidar que el niño se desarrolla como un todo. La personalidad no es más que una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento, en especial de comportamiento personal y social, ligado a una maduración nerviosa.



Entre los 18 meses y los dos años se forman las primeras imitaciones diferidas: estas imágenes diferidas son las imágenes mentales; es en este momento cuando podemos decir que hay una imagen corporal (Piaget, 1981a).

Hacia los dos años (Franco, 1988) adquiere la noción de cuerpo como un todo unido independiente y permanente. Ésta no es sino una imitación interiorizada que después se convertirá en imagen constituida y el esquema corporal sensoriomotor se convertirá en un esquema corporal representativo, figurativo y operativo.

Más adelante, cuando el niño pasa de los tres años, Erikson (1968) sostiene que se afana en lograr el sentido de iniciativa centrando su interés en someter su autonomía al control consciente.

Allport (1937, 1962, 1972) resume una gran cantidad de teorías e investigaciones cuando organiza la evolución del concepto de sí mismo en cinco etapas sucesivas. Se citará aquí sólo las que afectan al niño hasta los tres años:

- En primer lugar, el niño, adquiere un sentido de sí mismo corporal que ha sido ya referenciado en la exposición precedente y que evolucionará a la siguiente etapa.
- En segundo lugar Allport (1937, 1962, 1972) defiende un sentido de autoidentidad continuada promovida por el lenguaje. A los dos años conoce su nombre aunque le costará bastante su utilización correcta y el uso de los diferentes pronombres personales. Hablará frecuentemente de sí mismo en tercera persona y mostrará también indicios de que se comporta de acuerdo con las autoconcepciones de “yo bueno” y “yo malo”. No obstante está claro que hacia los tres años el niño va alcanzando un conocimiento unitario de que él es el mismo, uno e indivisible, a pesar de las circunstancias cambiantes (Franco, 1988).



Con el nuevo sentido de la identidad, la importancia que tiene el nombre en esta etapa queda patente cuando se le llama sistemáticamente por otro nombre, o se pronuncia mal el suyo. Es muy perturbador esto para el niño, porque socava su frágil orientación hacia su identidad individual (Franco, 1988).

- En tercer lugar adquiere un sentido del orgullo que se asemeja a la autoestima. A los tres años da muestras de que brota en él un incipiente orgullo porque pide insistentemente hacer cosas por sí mismo, y experimenta placer cuando sale exitoso. Erikson (1968) advierte que esta conducta expresa una necesidad de autonomía o independencia, pero puede entenderse también como una señal de una importante expansión evaluativa del concepto que el niño tiene de sí mismo. Otra muestra interpretable como autoestima es el planteamiento del poder; el niño comienza a verse a sí mismo como capaz de cambiar el ambiente cercano. En este sentido, las realidades del orgullo-autoestima parecen ser las mismas que para el adulto; porque en ambos, la base de estos sentimientos se reduce a poder. En el niño son muestras de poder los logros comunes, como por ejemplo comer por sí mismo, vestirse y desvestirse, o armar y desarmar juguetes. Las orientaciones del pequeño hacia el dominio o el poder se revelan también, tanto en las imágenes, como en las frases y sus componentes que utilizan (Gassier, 2002; Franco 1998). Analizaremos algunas a modo de ejemplo: “yo empujo”, “yo soy chica grande”, “Yo subo”, “yo subo alto”: son frases que expresan energía y orientaciones que guardan relación con el sentido de sí mismo que tiene el niño. El niño suele dar importancia a hechos físicos o conductuales observables, a la altura, la conquista y a la reparación del daño. Además pone énfasis en las actividades visuales y motoras realizadas simultáneamente (Franco, 1988).

En esta etapa y en relación con la misma actitud analizada anteriormente, nos vamos a encontrar con el negativismo. Wallon sostiene (1980) que son periodos en que reafirma su personalidad oponiéndose o negando al adulto. Un



grado razonable de aceptación por parte de éste facilitará la consolidación de una buena autoestima.

La adquisición de una identidad diferenciada, vivida por el niño como una identificación favorable y positiva de sí mismo, es un proceso continuo que no está limitado a una edad determinada. Se sabe a través de los especialistas como Aucoutourier y Lapierre (1980), Ajuriaguerra (2004, 2005), Piaget (1977), Picq y Vayer (1977), Levin (1995), Vygotski (1981) y Wallon (1984), entre otros, que son muy importantes las experiencias de la vida y que, en la construcción de la personalidad intervienen factores complejos en los que el cuerpo a través del movimiento, del contacto y de sus acciones, se convierte en eje vertebrador o en instrumento facilitador del desarrollo armónico del niño, y en el inicio de una construcción satisfactoria de su identidad (Bonastre y Fusté, 2007).

La motricidad es el medio privilegiado que tienen los niños para expresar su psiquismo: sensaciones, emociones, percepciones, representaciones, conocer el mundo y relacionarse con los otros. (Aucoutourier, 2002; Medel, 2004).

Podemos establecer una clara diferencia entre la autoestima y el autoconcepto y la conciencia de sí mismo cuando observamos que en el primero hay un perfil valorativo y en los segundos identificativo.

Para que un niño disfrute, sea autónomo, sea capaz de aprender y sepa relacionarse y mantener relaciones positivas con los demás; se ha de apoyar en la valía personal de sí mismo o autoestima. Hablar de autoestima es hablar de percepciones, pero también de emociones fuertemente arraigadas en el individuo. El término conlleva un conjunto de características que definen a un sujeto y, además, el significado y la valoración que éste le otorga de manera consciente o inconsciente. (Ausubel, y Sullivan, 1970; Harris, 1992).

Factores que influyen en el desarrollo de la autoestima

Los padres y los profesores, recuerda Castañer (2010), son importantísimos para el niño como reforzadores y como modelos a imitar. Ellos son los que van



a hacer que el niño se vea a sí mismo como competente, incompetente, indigno de cariño, estimable...

- Hay algunas actitudes generales a la hora de educar un niño para la correcta autoestima (Malaguzzi, 2001; Palou, 2003):
 - Evitar las proyecciones. Tendemos a proyectar nuestros propios temores y miedos en los hijos y, también, las propias preferencias, ahogando el descubrimiento y la elección del niño para su autoconstrucción.
 - No confundir nunca un error puntual con una característica de la personalidad. Siempre evitaremos el “etiquetaje” mediante cualquier tipo de lenguaje.
 - Asegurarse que las expectativas que se tienen con el niño son razonables y adecuadas a su nivel de edad.

Para Vygotski (1979), el camino que va del niño al mundo pasa a través del otro. Los signos, dice, son al principio medios de relación social, de influencia sobre los demás, y tan solo después se transforman en medios de influencia sobre sí mismo. Podemos afirmar que es el adulto quien le muestra y le acerca el mundo al niño, quien le introduce desde su cultura en prácticas semióticas: ritmo, ficción, símbolos, lenguaje..., vinculadas al aquí y al ahora, contribuyendo así al conocimiento que el niño va adquiriendo de sí mismo, de su propio cuerpo, del mundo y del otro. Desde que el adulto alimenta al niño se produce un ajuste triádico entre dos sujetos y un objeto, igual que en el momento del baño o del masaje (Rodríguez, 2006).

Influencia de los padres y profesores

Todo lo que al niño le llega sobre sí mismo y del mundo constituye realidad única. Los juicios que hacemos sobre su persona, acciones o sentimientos llegan en forma definitiva, como una verdad global irrefutable proveniente desde fuera de una realidad intersubjetiva, más que como una apreciación



cuestionable (L'ecuyer, 1985). El adulto por tanto ha de ser vigilante de estas premisas, siendo justo, equilibrado y positivo en sus intercambios con el niño.

El patronaje de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño recibe, principalmente, de las figuras de apego, las más significativas a su temprana edad. Las opiniones si son dichas por los padres o por los educadores en forma recurrente, indiscriminada y se acompaña de gestos que enfatizan tanto la aprobación como la descalificación, tendrán una profunda resonancia en la identidad del pequeño (Arnaiz, Mesquida y Pons, 1998).

El niño, ya de manera intuitiva, se siente más o menos a gusto con la imagen de sí mismo. Ésta puede agradarle, sentir miedo, experimentar rabia o entristecerlo, pero sea cual sea, presentará una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismo.

Las madres y padres que miran las reacciones de sus hijos y reaccionan ante ellas creen que sus niños son capaces de expresar sentimientos. (Ruíz de Velasco y Abad, 2011). Las nuevas teorías acerca de las emociones, subrayan el papel regulador de las mismas y de expresión corporal en las relaciones humanas. El necesario diálogo tónico está en el fondo de toda comunicación y desde aquí crea las condiciones indispensables para el nacimiento del pensamiento, la simbolización, el lenguaje y la autoestima. En los primeros años el estilo de crianza de los padres determina la formación inicial de la autoestima. La madre, el padre y los educadores que creen en las capacidades de su hijo o alumno, le crean un contexto de realidad que actúa de profecía autocumplida (Arnaiz, 2000).

Los padres que aceptan a sus hijos, al igual que los profesores, que los valoran, que tienen confianza en ellos y en sus capacidades, que tienen expectativas apropiadas, que orientan la disciplina con reglas razonables y justas, y les expresan amor y respeto; fomentarán en sus hijos y alumnos una autoestima positiva y se convertirán en unos referentes de apego seguro (Darder y Bisquerra, 2001; Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007)).



Holinger y Doner (2004) afirman que la autoestima aumenta:

- Cuando la vergüenza y la humillación se reducen al mínimo.
- Cuando los elogios que reflejan la parte positiva de las acciones, dejan a los niños con la sensación de que sus errores no son la suma total de su personalidad y de que está bien explorar y aprender.
- Cuando se estimula el interés y la alegría.

Para hablar de una correcta autoestima tenemos que hablar de unas correctas relaciones de apego. Las relaciones de apego se pueden establecer con todas aquellas personas que son significativas para el niño, realizándose una jerarquía dentro de ellas.

Ainsworth y Bell (1970) definieron el apego como un vínculo afectivo que una persona establece entre sí mismo y otra persona determinada. Este vínculo es único y bidireccional. Obliga a estar juntos en el espacio y permanece inalterable con el paso del tiempo. La característica inconfundible del apego es procurar, obtener y mantener un cierto grado de proximidad a la figura de apego, lo cual pasa de un estrecho contacto físico, en algunas circunstancias, a la interacción o comunicación a una cierta distancia, en otras.

Estudiosos del apego, entre ellos Juan Delval (1994), diferencian entre apego y conductas de apego. El apego es el vínculo invisible e inalterable, que se mantiene en la separación y en la distancia y que persiste en el tiempo. Las conductas de apego son las manifestaciones del vínculo. Conductas que favorecen el contacto físico y la proximidad, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el contacto visual, el llanto o las llamadas. Pero la abundancia de estas manifestaciones no tiene porque garantizar un buen vínculo.



Es interesante conocer los estudios realizados por Bowlby (1973, 1980, 1999) sobre la teoría del apego y sus tres volúmenes escritos sobre el establecimiento del apego, de la separación y de la pérdida.

El autor define cuatro fases:

Fase de Pre-apego, antes de los 2 meses: El niño presenta conductas-señales diferenciadas según las personas.

Fase de Apego en construcción, de los 2 a los 7 meses: Comienza a diferenciar los fines y los medios. Comienza a diferenciar a las personas, aunque la sustitución de la figura de apego es posible.

Fase de Apego, a partir de los 7 meses: La separación no es posible y se observan las siguientes características. Durante la separación parecen síntomas de ansiedad. La madre para el niño se presenta como una figura total y, aunque existe una figura de apego principal, pueden existir figuras de apego secundarias.

Pertenencia ajustada, de los tres a cuatro años: El niño intenta influir sobre la figura de apego para obtener ciertos privilegios. Existe conciencia del otro.

Volviendo sobre los estudios realizados por Ainsworth (1969) vamos a sintetizar los tipos de apego que define:

Apego seguro

El niño tiende a sentir angustia y a protestar durante la separación, desarrollando lo que llamamos “conductas de apego”; pero recibe a la figura de apego tranquilizándose y con solicitud. Mantiene conductas exploratorias con normalidad en presencia de la figura de apego, estableciendo una buena relación con los extraños.

La Madre se muestra sensible a las necesidades de consuelo y seguridad del niño y es capaz de proveer al niño lo que Ainsworth (1979) refiere como



una "base segura". Esta sensibilidad es la capacidad de darse cuenta de las señales que el pequeño emite y poder responderlas de forma adecuada, es decir, modificar el cuidado ajustándolo a las características del niño, en un momento determinado.

La aceptación del bebé tal y como es, la capacidad de cooperación de la madre y su accesibilidad desde el punto de vista de la criatura, permitirá también establecer una "sincronía" en la relación. Consistente en una interacción coordinada, un diálogo sensible de la madre hacia el bebé en una verdadera comunicación de emociones.

En la mayoría de los casos, la sincronía se produce en un 30% de las interacciones cara a cara, el resto del tiempo se reajusta la relación después de la asincronía provocada por el cansancio del bebé, o por distracción de la madre.

Gracias a esta relación sincronía - asincronía el bebé desarrolla algunas habilidades básicas de interacción social, como actuar por turnos. También aprenden a relacionarse cuando la interacción no es óptima y el intercambio no acaba de funcionar por estar en periodo de asincronía.

El establecimiento de una buena sincronía se relaciona con un buen vínculo de apego.

Apego ansioso-evitante

El niño se ve poco afectado por la separación y no da muestras claras de interés por la figura de apego. Parece no tener necesidad de confort dando la impresión de independencia. Explora sin necesidad de que esté presente la figura de apego como base de seguridad. Muestra fácil contacto con extraños y suele evitar e ignorar a la figura de apego cuando vuelve.

Las madres frecuentemente ignoran o rechazan al niño. Hablan acerca del hijo en términos negativos, e incluso a veces se muestran molestas con su hijo.



Según los estudios de Sroufe, (1988) las consecuencias de este tipo de apego es que estos niños continúan desarrollando las conductas de evitación durante la infancia, manifiestan altos niveles de hostilidad y agresividad presentando una alta tasa de interacciones negativas con otros niños. Suelen ser niños solitarios, malhumorados y con una negativista distancia emocional. Utilizan la evitación y estrategias de autosuficiencia para distanciarse de los demás.

Apego ansioso-resistente o ambivalente

El niño se muestra muy perturbado por la situación experimental. Sufre gran ansiedad o agitación durante la separación. Busca el consuelo con la vuelta de la figura de apego de forma ambivalente. Se adhiere a la figura de apego, por momentos, pasando en otros al rechazo con rabia y se resiste a ser consolado. Nos encontramos con madres insensibles a las demandas del niño, a veces, incapaces para reconocer las demandas de su hijo, por lo que en muchas ocasiones ofrecen respuestas inapropiadas a las demandas.

En este tipo de vínculo las consecuencias son que el niño continúa con el mismo tipo de apego incluso en edad escolar. Son niños poco asertivos, fácilmente inhibidos, con pobre interacción con los iguales y que sufren repliegue en situaciones sociales.

Estudios posteriores de Main, Kaplan, y Cassidy (1985) ponen de relieve que existen niños que no entraban en las categorías precedentes, proponiendo una cuarta:

Apego desorganizado/desorientado

El niño suele presentar conductas desorganizadas y confusas cuando se reencuentran con la figura de apego. No llevan a cabo estrategias conductuales que liciten confort ante el estrés y sí presentan las conductas de apego ambivalente y evitativo.



Las madres son normalmente víctimas de algún trauma, que no han resuelto, siendo ansiosas y temerosas. Proyectan sus miedos ante las circunstancias actuales, expresando frecuentemente sus emociones de forma intensa y con miedo. Son incapaces de reconocer las demandas de su hijo y presentan patrones de respuesta inconsistentes.

Las consecuencias son poco conocidas aunque se ha observado que presentan altos niveles de agresividad, así como, conductas coercitivas y hostiles durante la edad escolar.

Siguiendo con otros análisis sobre la “Teoría del Apego” nos encontramos con el estudio de Arieta Slade (1999) en el que pone luz sobre recientes investigaciones, en especial la de Mary Main, (1990, 1991, 1995a, 1995b) y sus investigaciones sobre lo que ella denominó "monitoreo metacognitivo" o la capacidad de la figura de apego adulta de dar un paso atrás y considerar los propios procesos cognitivos como objeto de pensamiento y reflexión. Según define, la capacidad de una madre para la función reflexiva y el monitoreo metacognitivo está necesariamente vinculada a su capacidad de regular, modular y, en última instancia, simbolizar la experiencia afectiva; lo cual le permitirá a su vez contener y vincularse con la expresión afectiva de su niño. Como a la madre las emociones y sus exigencias le son familiares y conocidas, las puede reconocer y responder a ellas como comunicaciones coherentes, organizadas y con sentido.

Es importante que la educadora pueda identificar los diferentes “Tipos de Apego” para entender las reacciones del niño en su conducta y ser competente en la respuesta adecuada.

Sería bueno (Castañer, 1996; Faber y Mazlish, 1980; Holinger, 2004), que las personas de apego y las maestras que educarán al niño en casa y en la escuela infantil, pasando con él mucho tiempo significativo, puedan observar una conducta de alta autoestima; prestando especial atención al hecho que la autoestima negativa aumenta cuando los profesores o los padres no diferencian entre una determinada conducta y la identidad del propio niño. El niño entonces no solo procesa que ha tenido una conducta equivocada, sino



que puede sentir que como persona es malo, generando un sentimiento global de vergüenza. Por ello los adultos deben ser muy cuidadosos en sus mensajes críticos, evitando generalizar.

¿Por qué es importante tener una adecuada autoestima?

La autoestima (Faber y Mazlish, 1997; Holinger, 2004), es muy importante porque está directamente relacionada con el aprendizaje escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad y con las relaciones sociales. Es necesario que los padres y profesores, por su enorme significación para los niños, asuman un rol activo en el desarrollo de una autoestima positiva y tomen conciencia de los efectos emocionales que tienen la aprobación y el rechazo.

Se puede apreciar que existe una relación circular según Castañer (1996): Si el niño tiene una estima alta, se comportará de forma agradable, será cooperador, responsable, rendirá mejor y facilitará el trabajo escolar. Por lo tanto, el profesor posiblemente será reforzante y estimulante, lo que hará que el niño se comporte mejor y así sucesivamente. Si su autoestima es baja, se pondrá agresivo, irritable... En esta situación, si carecemos de la formación adecuada, es altamente probable que el profesor tienda a asumir una postura más crítica hacia el alumno quien a su vez se pondrá más negativo y desafiante.

Influencia de los compañeros

Al principio, las relaciones sociales se establecen con las personas próximas al niño. Poco a poco se irá ampliando el círculo de relaciones, siempre teñidas de conflictos, pero precisas para el desarrollo cognitivo y socioafectivo. Dependiendo de lo que los compañeros piensen del niño y de cómo éste lo perciba, así serán las aportaciones a su auto imagen y su autoestima. A través de su interacción con los otros aprende a conocerse a sí mismo, construye su representación del mundo y adquiere las destrezas necesarias para integrarse en la sociedad. Durante los años escolares el niño aprende a evaluar cada vez con más precisión sus capacidades, de ahí la importancia de la infancia en la



vida de las personas en las que, como esponjas, lo absorben todo. (Palacios et al, 1999).

Alrededor de los tres años los niños suelen definir a sus amigos como otros que emprenden simultáneamente una actividad similar, o simplemente como niños que están cerca o viven cerca. En su disposición egocéntrica, suponen que los amigos piensan igual que ellos (Shapiro, 1997).

Con el grupo de compañeros Palou (2004) nos explica que el niño aprenderá explícitamente las cosas que les pasan cuando están juntos, las cosas que sienten y piensan y podrá aprender que:

- A todas las personas les ocurren cosas parecidas, que les provocan sentimientos y emociones y, eso hace que nos sintamos más unidos.
- Todo lo que las personas hacemos o decimos a los otros, puede provocarles emociones agradables o desagradables, en función de lo que han vivido anteriormente. Hay que pensar en los demás antes de decir lo que se siente en un determinado momento.
- Expresando lo que nos gusta, lo que deseamos, lo que nos cuesta, lo que querríamos que ocurriera, podemos ver lo que sentimos desde fuera, y así, podemos ir conociéndonos mejor. Expresando lo que sentimos, podemos conocerlo y aceptarlo.
-

Influencia de la sociedad

La autoestima se aprende y se forma primero en la familia, ésta nos enseña lo que somos. En la escuela, la opinión y conducta del profesor y lo que piensan mis compañeros de mí, será el complemento crucial de la autoestima que me formaron en mi familia. A medida que el niño crece, los grupos a los que pertenece se agrandan; lo que le permitirá desarrollar el conocimiento



social; en donde puede formarse una imagen más exacta y compleja de las características físicas intelectuales y personales de los demás y también de las de él mismo.

Por lo tanto, la sociedad moldea nuestra capacidad de darnos el aprecio, el valor que merecemos; por eso es importante recibir y vivir en una sociedad gratificante y re forzante ante nuestras necesidades. (Palacios et al, 1999).

Los profesores también deben enseñar que, como en otros aspectos de la vida, hay que seguir el ritmo del corazón y prepararse para encontrar las satisfacciones del aprendizaje que son solo personales (Beltrán y Pérez, 2005).

2.2.2.4 Relación entre el desarrollo afectivo y otros desarrollos evolutivos

La afectividad, la necesidad de ser amado y valorado, es el motor que pone en marcha cualquier tipo de desarrollo: intelectual, afectivo, social, psíquico, físico...La carencia afectiva en los primeros años, determina negativamente un crecimiento madurativo.

Según Piaget (1977, 1999), en la primera infancia, la afectividad y la inteligencia guardan una estrecha relación, de tal forma que a cada estadio intelectual le corresponde una manifestación afectiva propia.

Esta manifestación afectiva será la energía asimiladora y acumuladora con la cual la inteligencia podrá elaborar sus propias estructuras mentales. Así al desarrollo de la inteligencia sensoriomotora le corresponde en el plano afectivo la formación de sentimientos elementales, los cuales, al principio, se refieren a la propia actividad del sujeto que, poco a poco se va relacionando con los objetos del ambiente. Hay que entender al niño como ser global que se va construyendo a través del juego en experiencias y aprendizajes significativos (Escuelas infantiles de Reggio Emilia, 1995).



Siguiendo los estudios de varios autores a autores (Delval, 1994; Palacios et al., 1998; Piaget, 1977; Wallon, 1984), podemos sintetizar la relación existente entre el desarrollo afectivo y otros desarrollos evolutivos del niño.

El niño recién nacido está dotado de impulsos instintivos vinculados al alimento. Paralelamente a ellos aparecen ciertos reflejos afectivos: las emociones.

Hacia el segundo mes, se distinguen las sensaciones agradables de las desagradables, la necesidad y la satisfacción. Y estos efectos los siente desde su propio cuerpo.

Al final del primer año, paralelamente al desarrollo cognitivo, surge una transformación importante en el desarrollo de su afectividad: el niño comienza a moverse en el mundo exterior conscientemente. Desde ese momento y en lo sucesivo, se polarizan también sus sentimientos.

Al plano del pensamiento simbólico le corresponde en el plano afectivo la crisis de la relación con el mundo exterior y con los otros, con los que empieza a tener contacto.

La posibilidad de un pensamiento impulsa la aparición de las siguientes novedades afectivas en el niño:

- Las regulaciones de intereses o valores. Con el desarrollo del pensamiento intuitivo, los intereses se multiplican dando respuesta a nuevas necesidades.
- El interés y los valores están muy ligados al desarrollo de los sentimientos; éstos nacen del intercambio de valores entre el niño y las personas de su entorno.
- El desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) aparece ligado a la socialización de las acciones.



- Empieza a anticipar satisfacciones o frustraciones vividas o probables.

2.2.2.5 Orientaciones para favorecer la educación emocional

Algunos autores en sus estudios ofrecen pautas y propuestas para favorecer una educación emocional de calidad (David y Appell, 2010; Falk, 2008; Faber y Mazlish, 1980; Holinger y Doner, 2004; Palou, 2004).

- Las propuestas que parten de la educadora han de ser interesantes y con sentido para los niños, serán presentadas de forma atractiva y variadas en número para que puedan siempre desarrollar su capacidad de elección.
- Sin forzar, animar a cada niño a participar de las diversas actividades y en el autocuidado, haciéndole sentirse capaz, aceptando sus propuestas y verbalizando sus conquistas para favorecer la autonomía, la confianza y la seguridad en sí mismo.
- Potenciar el contacto entre los niños para favorecer situaciones de colaboración e ir aceptando pequeñas frustraciones que se producen en la convivencia diaria.
- Establecer relaciones de calidad y de cantidad suficientes con los niños, dedicando a cada alumno momentos concretos donde se sienta esencial y protagonista. Cuidando especialmente la acogida por la mañana, la salida y las conversaciones con la familia en las que se intercambien sus anécdotas positivas delante del niño.
- Verbalizar y contextualizar las situaciones en las que el niño siente la satisfacción emocional y física de encontrarse limpio y bien cuidado, en un ambiente ordenado por todos, al cual contribuye desde su independencia y logros diarios.



- Tener una actitud continua de aceptación y amor incondicional hacia el niño, interactuando con él siempre desde su consentimiento y haciendo explícita la petición de permiso; respetando en todos los casos su espacio, su tiempo y su identidad. Satisfaremos así la necesidad del niño de ser tocado y querido a través de un contacto físico que transmita contención, cariño, aceptación, seguridad y disponibilidad.
- Priorizar, a través del juego, la calidad de las interacciones sociales para fomentar el aprendizaje en todos los ámbitos y en especial en el cognitivo-emocional

3 ESTUDIO EMPÍRICO



3.1 JUSTIFICACIÓN

En nuestro país hay diferentes estudios sobre la Inteligencia Emocional en las enseñanzas curriculares y muchos profesionales la consideran como una posible vía de intervención que mejore los actuales problemas escolares y sociales. Es un fenómeno emergente con numerosos eventos y publicaciones relacionados con el tema sobre todo a partir de Primaria. Pero encontramos muy pocas intervenciones en Educación infantil y escasísimos estudios con alumnos de escuelas Infantiles de cero a tres años de edad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). No obstante, sí que aparecen recomendaciones en trabajos de investigación que defienden el lugar de las competencias emocionales dentro del currículum escolar en la educación temprana (Grewal y Salovey, 2005; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

La familia se considera como el primer agente socializador y la escuela infantil se puede considerar el segundo agente de socialización emocional. Los padres hacen intentos para influir o facilitar la conducta emocional de sus hijos en una socialización directa normalmente a través de un rol instructivo u organizador; por ejemplo, dirigiendo los niños sobre cuáles son las expresiones emocionales apropiadas, en la interpretación de las manifestaciones emocionales de los otros, o en la regulación de las emociones. (Gottman y DeClaire, 1997). En cambio la socialización indirecta son las influencias tácitas o intencionales de los padres de modificar la conducta emocional del niño. Los hijos observan las expresiones emocionales de los padres y pueden aprender por imitación, de modo que la interacción emocional con el niño puede influir en su estado afectivo por aprendizaje vicario. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las interacciones entre padres e hijos se producen en sentido bidireccional (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997).

Los educadores socializarían las emociones por las mismas vías. Desarrollarán una influencia directa a través de la enseñanza intencional o bien mediante concreción programada de oportunidades para el desarrollo emocional y, una influencia indirecta, a través de su conducta e interacciones



con el alumnado; ejerciendo en éstos un modelado, a veces casual, sobre el desarrollo emocional al no estar planificado (Parke y Kellum, 1994).

Por tanto la socialización de las competencias emocionales en la escuela vendrá determinada, por un lado, por las directrices establecidas en el nivel curricular y en especial por los contenidos que éste señala; y por el otro, por las interacciones y manifestaciones emocionales de la educadora del aula, así como las consecuencias de la metodología utilizada en las competencias emocionales de los niños.

A pesar de que trabajar en el desarrollo de la Inteligencia Emocional deberá tener en cuenta todos estos aspectos; en el tramo de E.I. (Educación Infantil) de cero a tres años en la CAM (Comunidad Autónoma de Madrid) se cuenta con las siguientes dificultades:

1. El desarrollo legislativo para esta etapa no concreta suficientemente el currículo prescriptivo, ciñéndose a siete ámbitos de experiencia (entre los cuales aparecen aspectos afines a la Inteligencia Emocional) sin el desarrollo de los objetivos y contenidos correspondientes.
2. No se han reconocido explícitamente unas competencias emocionales necesarias para el desempeño del puesto de educador infantil.
3. La carencia de instrumentos específicos para su medición en la edad de cero a tres años.

Por todo lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta el tiempo para la realización de esta investigación aplicada, se ha decidido concretar el trabajo con la siguiente toma de decisiones:

- Referenciar el marco legislativo de la etapa 0-3 a la Comunidad Autónoma de Madrid, por pertenecer a ésta las Escuelas Infantiles donde se realiza la investigación.



- El programa de intervención siempre será aplicado por la tutora del grupo y será ésta la que evalúe la consecución de los objetivos didácticos conseguidos en cada actividad, dentro de una programación pedagógica coherente que permita a la educadora el feed-back suficiente para plantearse el desarrollo sucesivo de las sesiones; pero no se correlacionará con los resultados de las pruebas objetivas por el alto sesgo de subjetividad.
- La elección de la tutora garantiza la capacidad profesional de la misma, pero no se evaluará objetivamente su competencia emocional.
- No se tendrán en cuenta ni las características sociales, ni económicas, ni culturales de las familias.
- Para no introducir elementos que pudieran interferir en el estudio, se ha decidido no incluir al alumnado con necesidades educativas especiales.

3.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

3.2.1 Objetivo general

Esta tesis tiene como objetivo general estudiar el impacto en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en un grupo de alumnos del último curso del primer ciclo de Educación Infantil, tras la aplicación de un programa específico que se comparará con la evolución normal de los sujetos de igual nivel educativo sin intervención.

3.2.2 Objetivos específicos

Comprobar la mejora de la Inteligencia Emocional a través de un programa de intervención.



Comprobar la mejora de la Inteligencia Emocional a través de un programa de intervención en función del grupo y del sexo al que se pertenezca.

Comprobar si un programa de intervención en IE produce mejoras en el nivel general de desarrollo cognitivo.

Comprobar si un programa de intervención en IE produce mejoras en el nivel general de desarrollo cognitivo en función del grupo y del sexo al que se pertenezca.

3.2.3 Hipótesis

Desde que aparece el término de Inteligencia Emocional en los años noventa hemos sido testigo de múltiples y variadas opiniones además de investigaciones de diferente rigor científico. Por ejemplo escuchamos aseveraciones de que la Inteligencia Emocional es un buen predictor de éxito en diferentes ámbitos de la vida, de la profesión, y en la escuela; siendo muy atractiva y ampliamente aceptada, pero que en muchas ocasiones no se han acompañado de estudios con rigor científico. Goleman (2004) sostuvo que hay habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo gran eco en los medios de comunicación y en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), fue el origen de la aceptación social y de la popularidad del término.

Como ya se ha referido anteriormente y buscando un modelo consistente para esta investigación, se ha elegido la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) propuesta por Peter Salovey y John Mayer (Mayer y Salovey, (1997), porque aporta un nuevo marco conceptual para investigar la capacidad de adaptación social y emocional de los sujetos. Su modelo define la Inteligencia Emocional como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones; se centra en las habilidades emocionales que pueden ser desarrolladas por medio del aprendizaje y la experiencia cotidiana y, se



desarrolla mediante estudios empíricos contrastados. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

En lo que sí parece que hay gran consenso entre los diferentes autores y profesionales de la educación es que el proceso de enseñanza/aprendizaje de las emociones, es decir la educación emocional, tiene como fin el desarrollo integral de la persona; y que esta formación se construye desde las primeras etapas de la vida, donde se armonizan los componentes cognitivos, afectivos y psicomotores (Bar-On y Parker, 2000; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 2000; Shapiro, 1997).

Investigaciones recientes se decantan por intervenir educativamente a edades más tempranas para potenciar su desarrollo incorporado a los ritmos naturales de aprendizaje en la Escuela Infantil (Bisquerra y Pérez, 2009; Brackett, 2013; Clouder, 2008; Repetto, 2006).

Mediante el aprendizaje de las competencias emocionales, los alumnos no sólo amplían su vocabulario emocional, sino que aprenden a emplear estrategias de afrontamiento (Vallés y Vallés, 2000). Estas estrategias autorreguladoras son muy útiles en el contexto escolar cuando tienen que encarar situaciones emocionalmente difíciles, alcanzando el autocontrol emocional. Así manejan adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos, a la vez que resultan eficaces en otros contextos no escolares como el familiar y el social; con lo que logramos, además, la transferencia de las habilidades de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo a otros ámbitos como el personal-social. (Torres, 1996).

Analizando qué se entiende por programa dentro de la orientación educativa que nos compete, se ve que abarca toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, contando con fundamentación teórica, planificación sistemática y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto escolar o familiar (Repetto, 2002, 2003, 2006).



Contando con todo el análisis anteriormente expuesto, procede centrarse en la concreción de la hipótesis general de este trabajo de investigación.

“Los alumnos y alumnas a los que se aplique el programa de intervención diseñado para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, mejorarán en sus competencias emocionales”.

3.2.4 Variables

Las variables de este estudio se han dividido en: socio-emocionales, cognitivas y de la muestra.

Variables socio-emocionales

- Desarrollo Personal Social
- Interacción con el adulto.
- Expresión de sentimientos y afectos.
- Autoconcepto.
- Interacción con los compañeros.
- Colaboración
- Rol social

Variables cognitivas

- Verbal.
- Perceptivo-manipulativa
- Numérica
- General Cognitiva (CGI)
- Memoria
- Motricidad



Variables de la muestra

- Edad
- Sexo
- Grupo
- Variables independientes: Puntuaciones pretest de cada variable (edad, sexo y grupo)
- Variables dependientes: Puntuaciones posttest de cada variable (edad, sexo y grupo)

3.2.5 Diseño y muestra

Diseño

Se ha empleado un diseño cuasi-experimental, concretamente diseño pretest-posttest con un grupo experimental y un grupo de control. Para la formación de estos grupos, y debido a las características del estudio, no fue posible llevar a cabo la selección aleatoria de los sujetos (diseño denominado de grupo de control no equivalente de Campbell y Stanley, 1966).

Se ha elegido este método para obtener una medida del cambio después del programa llevado a cabo a través de la información obtenida en las pruebas empleadas en esta tesis doctoral: Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 1998) y Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad Para Niños (McCarthy, 1991); con el objeto de conocer respectivamente la situación de desarrollo de las habilidades emocionales más importantes a estas edades y el desarrollo general cognitivo inicial y final de los grupos en ambos casos, así como la de los alumnos y alumnas que pertenecen a los mismos.

A todo el alumnado se les pasaron las pruebas de control pretest y posttest con los dos instrumentos designados, antes y después de desarrollar las actividades correspondientes al programa de intervención.



La utilización de este tipo de diseño tiene algunas limitaciones, concretamente debidas a la generalización de los resultados, ya que será limitada al haberse realizado sobre un grupo de alumnos ya formado, lo que no quiere decir que los resultados no sean útiles, sino que se debe tener prudencia a la hora de generalizarlos.

Para intentar minimizar los errores de generalización, se ha definido una muestra suficientemente grande de alumnos (120 alumnos pertenecientes a 6 grupos de clase) y se han pasado todas las pruebas a todos los alumnos que pertenecían a los grupos ya establecidos.

Muestra

La muestra seleccionada para este estudio empírico, se conforma de 120 alumnos/as matriculados en las aulas de dos a tres años de las Escuelas Infantiles seleccionadas por sus características semejantes y que hayan nacido entre el 1 de enero de 2007 y el 30 de septiembre de 2007.

El grupo Experimental se constituyó con 80 alumnos que pertenecían a 4 grupos de clase de una escuela y el grupo Control con 40 alumnos correspondientes a 2 grupos de la otra escuela.

A continuación se detalla en profundidad la selección de ambas escuelas:

Selección de las Escuelas

Se escogen dos Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid de gestión indirecta con características similares para garantizar al máximo la homogeneidad del estudio. Por razones de Ley de Protección de datos se citarán dichas escuelas, de aquí en adelante, en vez de por su nombre por EI 1 y EI 2.

Aspectos coincidentes:



- Son escuelas casi idénticas en la edificación y distribución de espacios, con 12 unidades cada una. Tienen una superficie similar de parcela construida y libre.
- Están ubicadas en dos PAUS de Madrid, próximos entre sí y de nueva creación.
- Tienen una buena dotación de espacios, materiales y recursos humanos.
- Las familias usuarias de ambas escuelas cuentan con un índice económico-cultural medio-alto.
- Tienen menos de tres años de funcionamiento, aunque ambas han consolidado una línea pedagógica de trabajo similar y un equipo educativo de calidad.
- En ambas escuelas hay coincidencia en el organigrama de centro y en la gestión de los servicios.

El1: Primer ciclo de Educación Infantil

Escuela Infantil con una superficie construida de 1.371 metros cuadrados y un espacio libre de parcela de 4.653 metros cuadrados, distribuidos de la siguiente forma: Doce aulas con aseos incorporados, sala de psicomotricidad, dos almacenes, sala de calderas, vestuario para el personal, aseo, cocina, despensa, dos patios-jardín con acceso desde las aulas, tres despachos (Dirección, EAT, y Sala de profesores) biblioteca, lavandería, jardín interior cerrado y parking.

- Elaboración propia de las dietas en la cocina del centro
- Número máximo de plazas: 181



- Especificaciones / distribución por edades
 - Grupos de niños/as de 0-1 años..... 2 Aulas.
 - Grupos de niños/as de 1-2 años.....5 Aulas.
 - Grupos de niños/as de 2-3 años..... 5 Aulas.
- Equipo profesional
 - 1 Directora y 1 coordinadora pedagógica.
 - 20 Educadores: Tutores, educadores de apoyo y psicomotricista
 -
 - 2 Personal de cocina.
 - Personal de limpieza y personal de mantenimiento con empresa externa.

EI2: Primer ciclo de Educación Infantil

Escuela Infantil con una superficie construida de alrededor de 1400 metros cuadrados y un espacio libre de parcela de alrededor de 5000 metros cuadrados, distribuidos de la siguiente forma: Doce aulas con aseos incorporados, sala de psicomotricidad, almacén, sala de calderas, vestuario para el personal, aseo, cocina, despensa, tres patios-jardín con acceso desde las aulas, tres despachos (Dirección, EAT, y Sala de profesores) biblioteca, lavandería, huerto, jardín interior cerrado y parking.

- Elaboración propia de las dietas en la cocina del centro
- Número máximo de plazas: 181



– Especificaciones / distribución por edades

- Grupos de niños/as de 0-1 años..... 2 Aulas.
- Grupos de niños/as de 1-2 años..... 5 Aulas.
- Grupos de niños/as de 2-3 años..... 5 Aulas.

– Equipo profesional

- 1 Directora y 1 coordinadora pedagógica.
- 20 Educadores: Tutores, educadores de apoyo y psicomotricista
- 2 Personal de cocina.
- Personal de limpieza y personal de mantenimiento con empresa externa.

Estudio descriptivo de la muestra

En este apartado, se recoge información relativa a la muestra de alumnos utilizada en esta investigación. De los 120 alumnos que conforman la muestra, son más mujeres que hombres, ya que 59 son hombres, es decir el 49,2 % y 61 son mujeres, lo que representa un porcentaje algo mayor, 50,8 %.

Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	59	49,2
Mujeres	61	50,8
Total	120	100,0

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo

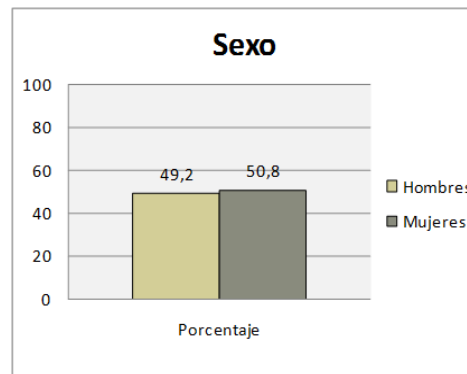


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

En lo que respecta al grupo, el grupo Experimental está formado por 80 alumnos y el grupo Control por 40; con unos porcentajes de 66,7 % y 33,3 % de la muestra respectivamente. En cuanto al sexo se observa que en el grupo Experimental hay 39 mujeres y 41 varones es decir el número de hombres es ligeramente mayor; en cambio en el grupo Control hay 20 mujeres y 20 hombres, es decir hay igual número de ambos.

Grupo		
	Frecuencia	Porcentaje
Experimental	80	66,7
Control	40	33,3
Total	120	100,0

Tabla 2. Distribución de la muestra por grupo

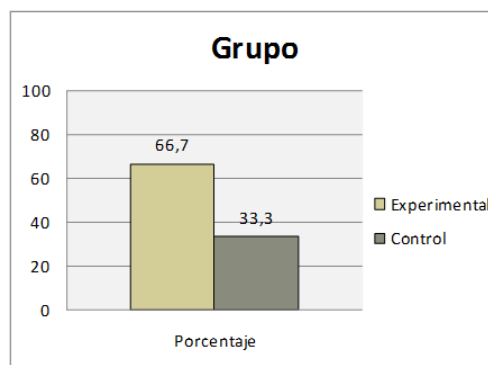


Gráfico 2. Distribución de la muestra por grupo

A continuación, se recogen las edades (medidas en meses) de los alumnos objeto de estudio.

Prueba pretest

Se han realizado unas frecuencias de la edad en la prueba pretest, para los 120 alumnos que pertenecen a la muestra, recogidas a continuación en la tabla y el gráfico correspondiente. El rango de edad se encuentra entre 28 y 36 meses y el valor medio es de 31,78 meses

Edad pretest				
Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28	4	3,3	3,3	3,3
29	16	13,3	13,3	16,7
30	17	14,2	14,2	30,8
31	19	15,8	15,8	46,7
32	19	15,8	15,8	62,5
33	17	14,2	14,2	76,7
34	15	12,5	12,5	89,2
35	9	7,5	7,5	96,7
36	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Tabla 3. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest

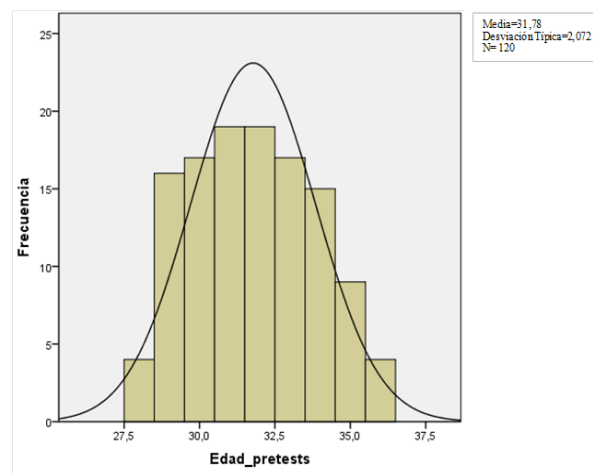


Gráfico 3. Frecuencias de edad en la prueba pretest

Prueba postest

Edad en la aplicación postest (edad postest):

Edad Postest				
Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
32	4	3,3	3,3	3,3
33	16	13,3	13,3	16,7
34	17	14,2	14,2	30,8
35	19	15,8	15,8	46,7
36	19	15,8	15,8	62,5
37	16	13,3	13,3	75,8
38	16	13,3	13,3	89,2
39	9	7,5	7,5	96,7
40	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Tabla 4. Distribución de la muestra por edad en la prueba postest

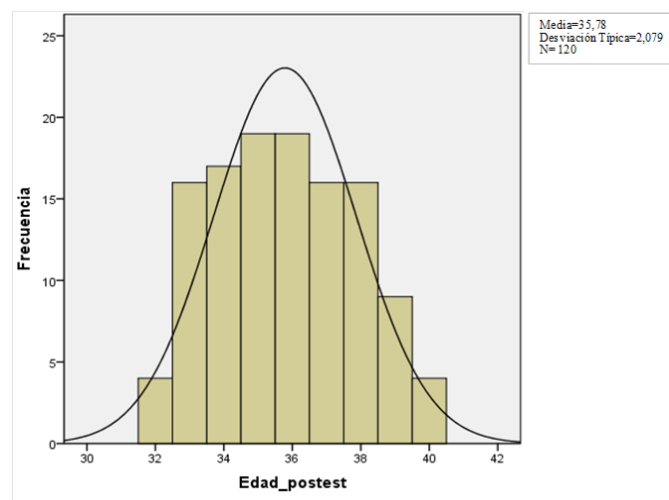


Gráfico 4. Frecuencias de edad en la prueba postest

Grupo Experimental

Prueba pretest

También se han realizado unas frecuencias de la edad en la prueba pretest, para los 80 alumnos que pertenecen al grupo Experimental, recogidas a

continuación en la tabla y el gráfico correspondiente. El rango de edad se encuentra entre 28 y 36 meses y el valor medio es de 31,80 meses de edad.

Edad Pretest (grupo Experimental)				
Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28	4	5,0	5,0	5,0
29	11	13,8	13,8	18,8
30	11	13,8	13,8	32,5
31	9	11,3	11,3	43,8
32	14	17,5	17,5	61,3
33	10	12,5	12,5	73,8
34	11	13,8	13,8	87,5
35	8	10,0	10,0	97,5
36	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 5. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest para el grupo Experimental

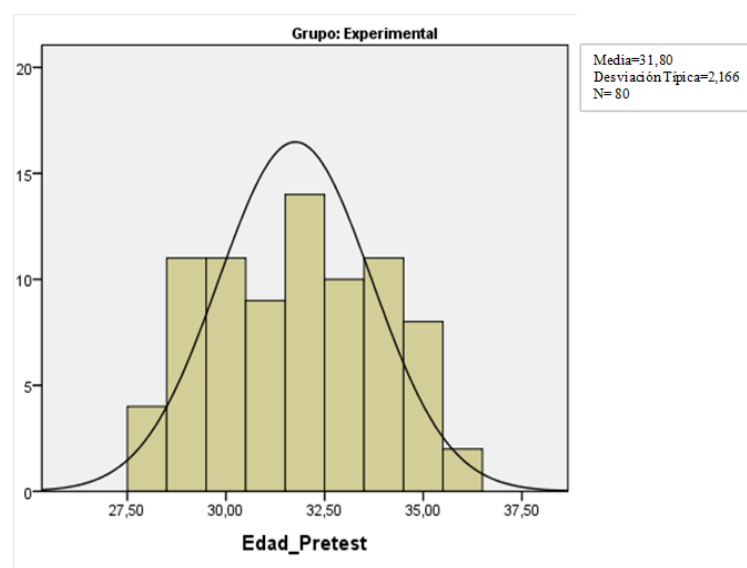


Gráfico 5. Frecuencias de edad en la prueba pretest para el grupo Experimental

Prueba postes

Edad posttest (grupo Experimental)

Edad posttest (grupo Experimental)

Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
32	4	5,0	5,0	5,0
33	11	13,8	13,8	18,8
34	11	13,8	13,8	32,5
35	9	11,3	11,3	43,8
36	14	17,5	17,5	61,3
37	10	12,5	12,5	73,8
38	11	13,8	13,8	87,5
39	8	10,0	10,0	97,5
40	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 6. Distribución de la muestra por edad en la prueba posttest para el grupo Experimental

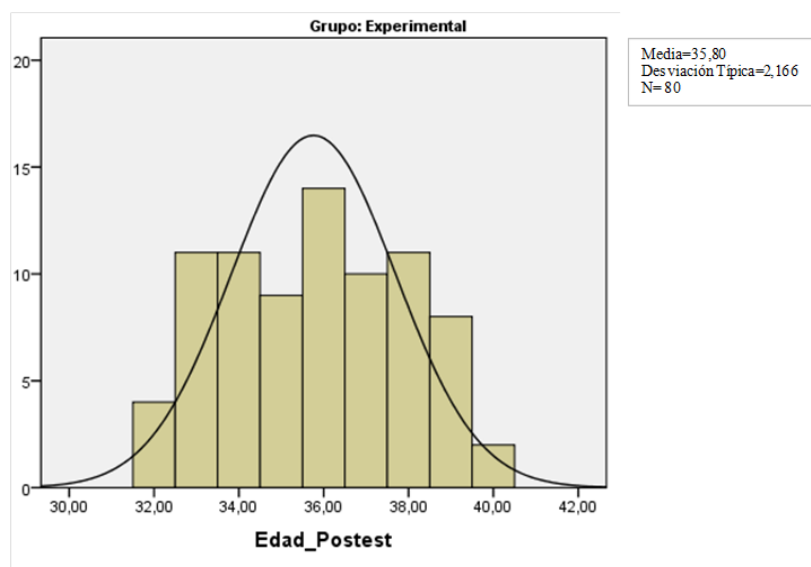


Gráfico 6. Frecuencias de edad en la prueba posttest para el grupo Experimental

Grupo Control

Prueba pretest

Se han realizado unas frecuencias de la edad en la prueba pretest, para los 40 alumnos que pertenecen al grupo Control, recogidas a continuación en la tabla y el gráfico correspondiente. El rango de edad se encuentra entre 29 y 36 meses y el valor medio es de 31,7 meses.

Edad pretest (grupo Control)				
Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
29	5	12,5	12,5	12,5
30	6	15,0	15,0	27,5
31	10	25,0	25,0	52,5
32	5	12,5	12,5	65,0
33	7	17,5	17,5	82,5
34	4	10,0	10,0	92,5
35	1	2,5	2,5	95,0
36	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 7. Distribución de la muestra por edad en la prueba pretest para el grupo Control

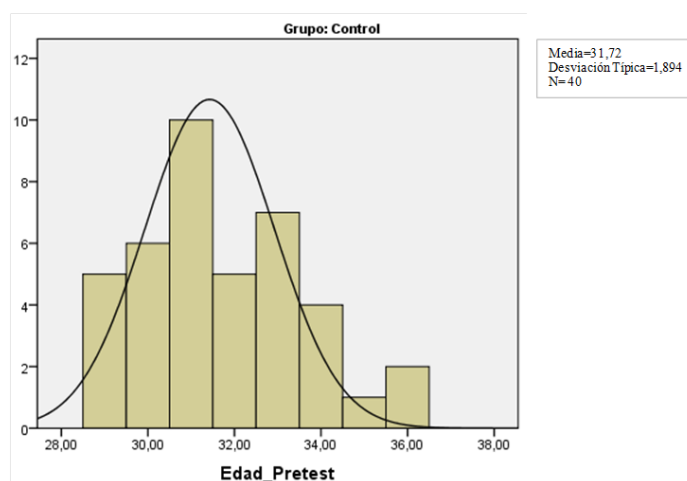


Gráfico 7. Frecuencias de edad en la prueba pretest para el grupo Control



Prueba posttest

Edad (meses)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33	5	12,5	12,5	12,5
34	6	15,0	15,0	27,5
35	10	25,0	25,0	52,5
36	5	12,5	12,5	65,0
37	6	15,0	15,0	80,0
38	5	12,5	12,5	92,5
39	1	2,5	2,5	95,0
40	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 8. Distribución de la muestra por edad en la prueba posttest para el grupo Control

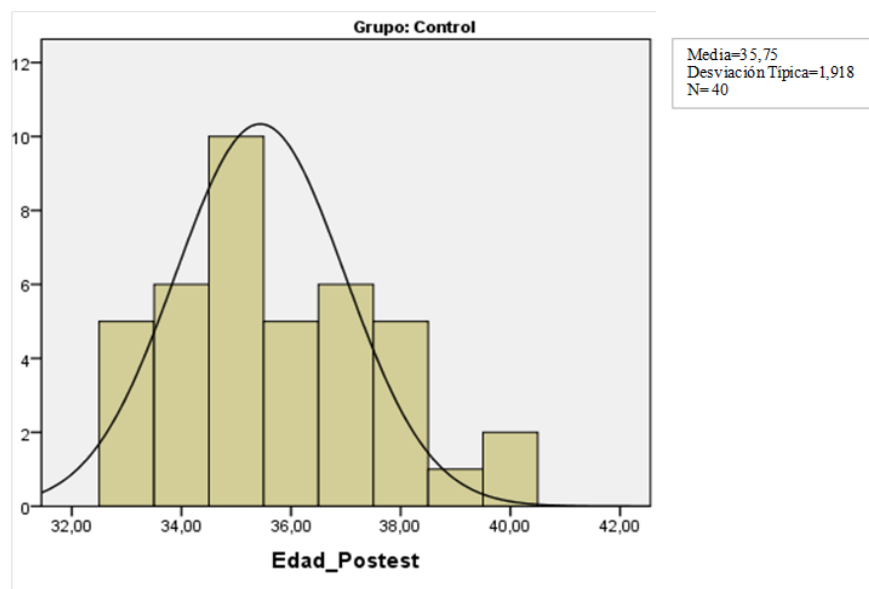


Gráfico 8. Frecuencias de edad en la prueba posttest para el grupo Control



3.2.6 Instrumentos

Así pues, si la Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades que nos permite gestionar adecuadamente nuestros estados emocionales, la medición de estas habilidades es fundamental para poder evaluar los avances en el procedimiento de mejora de la competencia personal social en el grupo de alumnos propuesto.

Igualmente es conveniente determinar en el estudio la medición en el mismo grupo, del nivel intelectual general, así como las variables aptitudinales más importantes en estas edades, para ver cómo se han visto afectadas en este proceso de investigación.

3.2.6.1 Justificación de la elección y descripción de los instrumentos de intervención: Inventario de Desarrollo Battelle y Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad Para Niños: (MSCA)

Inventario de Desarrollo Battelle

Se ha elegido el Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 1998) como un instrumento válido y fiable para la medición del desarrollo infantil y que se adapta bien a los objetivos seleccionados para este trabajo de Inteligencia Emocional en niños basándose en los siguientes puntos:

- Permite una evaluación cuantitativa y está recomendado por CASEL para hacer evaluaciones de programas SEL.
- Una de las aplicaciones que tiene este método consiste en el control de los progresos del niño a corto y medio plazo, así como la evaluación de equipos y de Programas de Desarrollo Individual.



- Se puede aplicar a niños muy pequeños, en concreto se adapta perfectamente al perfil de edad de la muestra de este estudio.
- Se ha valorado este método por tener una base comportamental y porque los procedimientos de aplicación y puntuación poseen mayor objetividad y rigor que los utilizados en la mayoría de los cuestionarios de desarrollo. Su composición multifactorial hace que, a partir de su aplicación, se pueda obtener una información más completa que la que aportan la mayoría de los tests.
- Además de ser un instrumento eficaz y útil, nos permite triangular la información recabada por la investigadora, la tutora y las familias, para la mejora de los resultados.
- Se ha utilizado exclusivamente la valoración del área Personal/social porque sus ítems están relacionados con las competencias emocionales que se quieren medir en el alumnado que constituye este trabajo sobre IE; y porque el método permite poder aplicarse independientemente tanto en el nivel educativo como en el clínico.

Evaluación

Se realiza la evaluación de los ítems y se mide el resultado de ellos dentro de cada uno de los 6 subgrupos. Se obtiene una puntuación que sirve para comparar con las tablas validadas del inventario Battelle; tanto a nivel individual como en relación a la media del grupo.

En este estudio nos interesa medir la evolución del grupo, porque se pretende comprobar si la implantación de actividades dirigidas influye en la evolución de conductas asimilables a la Inteligencia Emocional de esta edad, de acuerdo con la hipótesis planteada.



Cada uno de los ítems de cada subgrupo se puntúa de la siguiente manera:

2 puntos si se considera que el niño responde de acuerdo con el criterio establecido.

1 punto si intenta realizar lo indicado en el ítem, pero no consigue alcanzar totalmente el criterio establecido.

0 puntos cuando el niño no puede o no quiere intentar un ítem, o la respuesta es una aproximación extremadamente pobre a la conducta deseada.

Aplicando el método, una vez anotadas todas las puntuaciones, se calcula el “umbral” y el “techo” de cada una de las subáreas para cada niño. A continuación, se calcula la puntuación directa obtenida al sumar las puntuaciones comprendidas entre el umbral y el techo, sumando 2 puntos por cada uno de los ítems que quedan por debajo del umbral.

La suma de las puntuaciones de todos los ítems de cada subárea nos da la puntuación del área (en este caso del área Personal/social), que podemos comparar con los datos normalizados, por diferentes medidas de dispersión (media, desviación típica, centiles).

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad Para Niños (MSCA)

Para medir la madurez general de los alumnos en comportamiento y desarrollo nos hemos decantado por Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 1991) por los siguientes motivos:

- Se ha elegido esta escala MSCA porque tiene como objetivo determinar el nivel intelectual general de los niños en edades tempranas, así como los puntos fuertes y débiles en las variables aptitudinales más importantes (McCarthy, 1991).



- Nos permite obtener índices o puntuaciones derivados de una observación sistemática de diferentes conductas cognitivas y motoras.
- Esas conductas se agrupan en seis escalas (Verbal, Perceptivo-manipulativa, Numérica, General-cognitiva, Memoria y Motricidad). Consta de 18 tests independientes que se agrupan en las seis escalas citadas. La escala general-cognitiva nos da un índice (en adelante CGI) que incluye todos los test de las tres primeras escalas.
- El CGI obtenido por un niño muestra su nivel intelectual en relación con otros sujetos de su misma edad cronológica; elemento esencial para el estudio de su progresión en este trabajo y su comparación con el grupo Control de la muestra.
- El CGI se presenta como una indicación de desarrollo de los procesos mentales del niño en un momento dado de su vida; no debe interpretarse como inmutable en un determinado sujeto, ni considerarlo tampoco como un reflejo de solo los factores genéticos o sólo los factores ambientales. Más bien el CGI representa la capacidad del niño para integrar los aprendizajes acumulados durante el periodo de implementación de las actividades del programa y adaptarlos a las tareas del MSCA cuando se le aplican los test.
- Las puntuaciones obtenidas se aplican en tablas que están diferenciadas en intervalos de 6 meses.
- El MSCA se puede aplicar a niños muy pequeños; en concreto se adapta al perfil de edad de la muestra de este estudio.
- La fiabilidad de las seis escalas del MSCA está suficientemente aceptada:
 - Tienen un “coeficiente de fiabilidad” superior al 0,8 (el Índice General Cognitivo 0,93).
 - Tienen un “error típico de muestra” de alrededor de 4 (el índice General Cognitivo 4,1).



3.3 ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Para garantizar la efectividad de este programa de entrenamiento en habilidades de IE para niños de 2 a 3 años, se ha configurado de acuerdo a las siguientes características, que aconseja la literatura especializada para su elaboración (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009):

- Tiene una buena fundamentación teórica; sus indicadores de calidad se basan en un modelo de reconocido prestigio en investigación, e incorpora resultados de mejora obtenidos en otros estudios científicamente probados.
- Se han definido cuidadosamente tanto los objetivos del programa como las habilidades específicas que han de ser aprendidas
- Se ha hecho un estudio del contexto sociocultural y educativo donde se ha implementado el programa; teniendo en cuenta, en él, datos como la edad, el grupo, el centro y su proyecto educativo, el nivel sociocultural de las familias, el entorno escolar y, las características del personal y de los profesionales educativos.
- Se ha integrado el programa dentro del currículum escolar, para garantizar suficientes posibilidades de práctica y consolidación de las competencias que se vayan adquiriendo como parte de su desarrollo global.
- Se han configurado actividades de alto impacto, con una periodicidad diaria en diferentes contextos y tareas, para que se pueda producir una transferencia de las habilidades emocionales aprendidas a través del tiempo y de las diferentes situaciones de la vida cotidiana.
- Se ha asegurado una correcta implementación y seguimiento del programa (tanto en la metodología, como en modelado eficaz que ha de realizar el profesorado de las diferentes habilidades emocionales) mediante reuniones



de coordinación-formación semanales con la doctoranda, donde se ha efectuado la evaluación procesal.

- Se ha llevado a cabo un exhaustivo diseño experimental para evaluar la efectividad del programa.

Es evidente que para la elaboración del programa de intervención, eje de este trabajo, se ha tenido que profundizar en características específicas de los niños a los que se dirige, aspectos metodológicos, de análisis de currículum y de práctica docente y, aunque estas concreciones podrían considerarse como parte de la fundamentación teórica, su implicación directa en el desarrollo de los objetivos, contenidos, actividades e implementación del programa de intervención, parece aconsejar, para una mejor comprensión, que se sitúen como referentes directos del mismo en los siguientes apartados que se procede a desarrollar.

3.3.1 Características de los niños

Procede realizar ahora un breve mapa de las características generales de los alumnos de dos a tres años que se han tenido en cuenta para el desarrollo del programa de intervención (Alexander, Roodin, y Gorman, 2003; Gallego, 2007; Gassier, 2002; Palacios, Marchesi y Carretero, 1999; Palacios, Marchesi y Coll, 1998; Triado, 1998).

La manipulación

En esta etapa la manipulación evoluciona mucho; por lo que los niños dominarán progresivamente los juegos de exploración, manipulación y experimentación, cada vez con más precisión.

Muestran un continuo desarrollo de la coordinación visomotriz y reconocen los pequeños detalles de las imágenes. Pueden agarrar objetos muy pequeños, como alfileres o granos de arroz, pasar páginas de un libro una a una, etc.



Con los cubos, el alumno hace torres de 8 elementos, e incluso llega a hacer un puente con tres cubos si ve hacer el modelo.

A esta edad les encanta mostrar sus logros y disfrutan mucho intentando verter líquidos en recipientes y experimentar con harina, arroz arena....etc.

Alrededor de los 30 a 36 meses cortan con tijeras, usan cubiertos, colaboran en poner y quitar la mesa, se ponen y quitan prendas de vestir sencillas, abandonan los pañales...etc.

La precisión y control del pulgar va mejorando, siendo sus primeros garabatos de arriba abajo. Lo hacen por el placer del movimiento, progresando hacia el intento de representar algo.

Hacia los 2 años o los 2 años y medio, tratan de dibujar un cuerpo humano utilizando un círculo y dos líneas que representan los brazos.

La organización espacial

A medida que progresa su desarrollo psicomotor el niño interioriza la noción del espacio. Aumenta la diferencia entre el yo corporal, y el mundo exterior, discriminando entre las percepciones (visuales, audición, etc.) exteriores, información de los músculos y articulaciones durante el movimiento. De modo que, primero diferencia el yo corporal con respecto al mundo exterior y después su esquema corporal. El niño individualiza un segmento al percibir su propia movilidad y la diferencia de la movilidad de segmentos próximos. Puede decirse que ve la posición de su cuerpo al mismo tiempo que la siente, esta percepción será exteroceptiva (al ver el objeto) y propioceptiva (los movimientos necesarios para atraparlo). La educadora debe apoyar las acciones siempre verbalmente.

Hay que tener presente que el espacio es el marco físico donde se realiza la actividad humana y el lugar donde se sitúan los objetos. La noción espacial es



la percepción que el niño tiene del espacio en el que se desenvuelve y desarrolla su actividad mental.

La organización espacial propia la va adquiriendo a través de la toma de la conciencia del propio cuerpo en relación al mundo externo, su orientación con respecto a los objetos y la representación mental donde se desarrolla el movimiento. Hacia los 2 y 3 años el niño tiene un espacio topográfico y se seguirá desarrollando hasta los 6 años. Se trabaja dos tipos de espacios:

1. Espacio real o práctico: es donde se desarrolla la acción real. El espacio es manipulado y percibido por el niño a través de la observación.
2. Espacio figurativo: el niño lo va representando mentalmente iniciando la posibilidad de simbolizarlo.

La organización temporal

En el niño de 2 años las impresiones temporales se van organizando a través de acontecimientos cotidianos como levantarse, desayunar, jugar, dormir, merendar... etc.

Hacia los 3 o 4 años aún no puede interiorizar el concepto de tiempo. Solo alrededor de los 12 años tendrá una categorización abstracta del tiempo.

De los 2 a los 3 años se pondrán hacer ritmos espontáneos y ritmos controlados, con percepciones y observaciones de hechos significativos; utilizando vocabulario adecuado a su edad y promoviendo la percepción de la duración y la velocidad.

La atención

Los niños de estas edades canalizan la atención hacia un sólo sentido, así que, a menos que abandone la tarea que está haciendo, no escuchará al adulto ni lo que le quiere transmitir. Pero es posible que deje la concentración para ver lo que dice o hace el adulto; volviendo a concentrarse en la tarea después.



Hacia los 3 años se distrae fácilmente. No es capaz de enfocar la atención a varias cosas a la vez y pasará tiempo hasta que haga y piense en varias cosas de forma simultánea.

El niño deberá tener un ambiente tranquilo para aumentar su atención. En este ambiente los adultos podrán fomentar la atención visual sobre objetos estáticos y en movimiento; la atención global concentrada en acciones, situaciones o ejecuciones; la atención auditiva de estímulos sonoros, etc.

Los conceptos

En esta etapa, el niño tiene más capacidad para recordar cosas. Ya no necesita ver algo para recordarlo, incluso puede imitar conductas de otras personas pasado un tiempo. Poco a poco va procesando los recuerdos y los organiza de forma coherente. Va también desarrollando la comprensión de conceptos e ideas abstractas; conceptos de cantidad, color, tamaño, forma, etc. Los juegos de clasificación influirán beneficiosamente en este desarrollo, cuyos conceptos se asentarán a través de la experiencia y la repetición.

Para desarrollar la comprensión de la idea de tamaño, lo mejor son actividades relacionadas con la clasificación de objetos, en los que pueda comparar y diferenciar claramente, por ejemplo, pelotas grandes y pelotas pequeñas. Existe una gran variedad de ejercicios de este tipo, y los adultos además de facilitárselos debemos cuidar nuestro lenguaje, de manera que no podamos confundirle.

En cuanto a la clasificación del color, cabe destacar que el niño de 2 años es capaz de distinguir y clasificar objetos según su color antes incluso de conocer el nombre de éste.

La comprensión de este tipo de concepto es un poco más complicada, ya que existe una gran gama de tonalidades dentro de cada color. El niño los aprenderá con la experiencia y la repetición de escuchar los nombres, e irá prestando cada vez más atención a esta propiedad de los objetos.



Los juegos relacionados con el color suelen gustar bastante a los niños, con lo cual se puede sacar bastante partido a estas actividades.

En relación con la forma de los objetos, el niño necesitará experimentar y explorar mucho con la boca, con las manos, mirando y escuchando los nombres de las distintas formas, de manera que los vaya asociando.

En el caso de las formas, para que el niño las vaya aprendiendo, lo ideal es que el adulto haga referencia a los nombres de las formas y a sus características, que haga comparaciones, etc. Que el niño realice con facilidad juegos de encajar formas, no significa que las haya aprendido como tal, sino que es muy posible que haya aprendido a realizar una serie de acciones para que las piezas encajen, sin haber comprendido el concepto de forma.

En lo que a números se refiere, el niño puede nombrar en orden una serie de ellos, lo que no significa que haya comprendido el concepto de cantidad; pero a través de la repetición, de la experiencia con juegos de contar, clasificar, agrupar...; irá aprendiendo lo que significa más, menos, e irá asociando la correspondencia entre el grupo de objetos y el número que representan.

Posiblemente, durante esta etapa el niño aprenda a contar hasta diez o más, pero solo llegará a comprender cantidades como muchos, pocos, ninguno, uno, dos o tres.

La comunicación

A la edad de dos años, el lenguaje comprensivo va progresando rápido. El niño empieza a comprender frases largas y complejas. Va entendiendo las categorías, de manera que le resulta más fácil comprender el vocabulario nuevo asociándolo a un contexto. Muestra interés por aprender las partes que forman un todo: por ejemplo, sabe que una mano es una de las partes que forma el cuerpo humano.

Reconoce también el nombre de muchos verbos y la imagen de la acción de cada uno. A las preguntas que se le hacen, responde con una acción, y con el paso del tiempo puede ir contestando oralmente.



También conoce mejor su entorno, los objetos y para qué sirven. Va aprendiendo adjetivos espaciales, sobre todo los que tienen que ver con nociones espaciales.

En relación con el lenguaje expresivo, a los dos años el niño puede poseer un vocabulario de unas doscientas palabras, y cada día puede ir incorporando alrededor de diez. Suele usar palabras que conoce bien para nombrar cosas parecidas, como por ejemplo llamar perro a un gato. Cuando quiere hacer referencia a algo cuyo nombre desconoce, tiende a realizar una composición con palabras conocidas, como por ejemplo, llamar “gatito divertido” a una ardilla. Estas composiciones desaparecen a medida que el niño escucha el nombre correcto varias veces y lo incorpora a su vocabulario.

Le cuesta bastante comprender que una misma cosa se le puede llamar de distinta forma, como por ejemplo que a una naranja, o a una manzana, también se le puede llamar fruta.

Alrededor de los dos años y medio comienza a plantear preguntas con cierta habilidad, expresa sus sentimientos y forma frases más complejas, utilizando incluso, preposiciones. También puede utilizar distintas formas de un mismo verbo. Usa el lenguaje de una forma imaginativa, inventando cuentos y narraciones.

De los dos a los tres años, el pequeño empieza a mostrar verdadero interés al hecho de ser entendido, y le gusta participar en conversaciones, cantar, hacer juegos relacionados con palabras; como por ejemplo de preguntas y respuestas, de rimas, etc. Estas actividades favorecen su manejo de la palabra y su futura habilidad para la lectura.

3.3.2 Principios metodológicos generales

La selección de los siguientes principios metodológicos para la educación infantil define los criterios rectores de nuestra metodología.



La globalización

La perspectiva globalizadora es, en esta etapa, la más adecuada para que los aprendizajes que se realicen en estas edades sean significativos, es decir, que el niño pueda relacionar sus conocimientos previos con las nuevas informaciones que recibe y que atraigan su interés.

Se deberá proponer situaciones globales, ya que en la primera infancia los aprendizajes parten del entorno más próximo y éste, es concebido por el niño como un todo. Cualquier acción del niño implica todo su desarrollo y la globalidad permite establecer conexiones múltiples entre el conocimiento previo y el nuevo.

Aprendizaje significativo

Utilizando una metodología activa y desde una perspectiva constructivista, propicia que el niño y la niña sean los protagonistas de sus propios aprendizajes y adquisiciones y, que éstos, puedan ser integrados en su estructura cognitiva porque son motivadores, tienen un contenido significativo y se apoyan en conocimientos previos.

Es imprescindible destacar la importancia del juego como actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan, por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas.

Las características más importantes para dar significatividad al aprendizaje del niño y la niña son:

- Partir del nivel de desarrollo del niño, valorando los conocimientos previos con los que cuenta.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos que utilice. Para conseguirlo, debemos dar la información de manera clara, organizada y sucesiva.



- Cultivar su memoria comprensiva activando procesos básicos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; estableciendo nexos de comprensión entre lo que conoce y la información nueva.
- Tener muy en cuenta los intereses y necesidades del niño y la niña.
- Buscar la participación activa del pequeño para establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimientos existentes.

Socialización y comunicación

Aunque importantes en todas las etapas, los aspectos afectivos y de relación adquieren especial relieve en Educación Infantil y, concretamente, en el presente estudio. Es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que le permitan acceder al plano emocional.

La organización del tiempo

Responde a la flexibilidad y a la adecuación a los ritmos y necesidades de los niños: afecto, actividad, relajación, descanso, alimentación, experiencias directas con los objetos, relación, comunicación y movimiento. En todo momento es preciso respetar el ritmo de cada niño, ya que precisan de autoestructuración emocional, cognitiva y social; unido al tiempo que cada uno necesita para establecer la comunicación, la participación grupal, el cambio de actividades, el paso de una situación a otra, etc.

Tratamiento de la diversidad

Consideramos al niño y a la niña en cada propuesta de trabajo como un ser distinto y a la vez parte de un colectivo. Distinto porque cada niño tiene sus



peculiaridades personales, su momento evolutivo y su personal ritmo de aprendizaje. Parte de un colectivo porque vive en una sociedad que, aunque no quiera, le va a condicionar.

Dentro de este apartado se pueden incluir los sistemas de agrupamiento. Éstos deben ser flexibles y dinámicos y, además, dependiendo de cada momento, de los objetivos, aptitudes y de las posibilidades de material y espacio, se pueden clasificar en: agrupamiento de todo el grupo; agrupamiento en pequeños grupos; agrupamiento Individual para actividad con un solo alumno.

Los materiales

Dentro de los materiales del aula, se preparan aquellos que son necesarios y adecuados para los objetivos y actividades planteados, vigilando la capacidad de estímulo de cada objeto en los diferentes momentos y su renovación cuando sea necesario. Al realizar la programación de las actividades diarias se definen los materiales que se necesitarán para cada sesión. Éstos genéricamente pueden ser: material del aula, material del Centro y material aportado por las familias.

3.3.3 Concreción de las premisas metodológicas

El presente trabajo en Educación Infantil se orienta mediante la selección de las siguientes premisas metodológicas que rigen la implantación del programa:

- El protagonista del aprendizaje siempre es el niño y toda la actividad gira en torno a este principio.
- Los aspectos afectivos y de relación son cuidados especialmente, ofreciendo un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado. La labor de la tutora es esencial a la hora de la implementación



del programa por la importancia crucial del vínculo de apego en estas edades.

- El enfoque del proceso educativo es personalizado, globalizador y próximo a la realidad del niño.
- El juego es el eje vertebrador de los aprendizajes y el medio a través del cual el niño puede hacer realidad tanto su fantasía, como su capacidad creativa y de expresión.
- Los espacios se adaptan a las necesidades educativas de los niños. Igualmente, la organización del tiempo responde a la flexibilidad y adecuación a los ritmos de descanso y actividad de los pequeños.
- Los recursos didácticos cumplen la finalidad de estimular y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales.
- Cada niño tiene características individuales que le difieren del resto. El principio de individualización elegido es la concepción que posibilita un programa que propone a cada persona trabajar a su propio nivel y ritmo, desde sus capacidades y situación en la que se encuentra.
- La motivación es un requisito imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Solo aprende el niño que desea aprender. El educador debe aprovechar el potencial de motivación del pequeño para mantenerlo entusiasta, amoroso y creativo.
- Se facilitará que cada niño tenga oportunidad de conseguir algo de éxito reconocido en la actividad, para que desarrolle la autoestima que promueve el aprendizaje.
- Se debe conocer el nivel evolutivo de cada niño, actuar sobre la zona de desarrollo próximo que conduzca a la zona de desarrollo potencial, posibilitando el aprendizaje.



- El seguimiento del programa es esencial. Se establecerán reuniones de coordinación, formación y apoyo para el trabajo en equipo con las tutoras de aula. Se garantizará su persistencia en toda la investigación mediante una evaluación cualitativa, procesal, pautada y apoyada por los instrumentos de recogida de datos que se pueden consultar en los anexos.

3.3.4 Inteligencia Emocional en el currículum de Educación Infantil

Referentes legislativos

Vamos a exponer la normativa legal donde quedan reflejados los aspectos legislativos que afectan a la etapa 0-3 años en el ámbito estatal y en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Madrid, por ser en esta autonomía donde se desarrolla el presente trabajo.

Únicamente haremos referencia de los apartados y de los contenidos legislativos que explícitamente tengan que ver con el desarrollo de la IE.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

En el capítulo 1 estipula:

En el artículo 12 se establecen los principios generales de la educación infantil. En su apartado 2. Entiende la EI como una etapa educativa con entidad propia que tiene como finalidad contribuir al desarrollo afectivo y social de los niños.

En el artículo 13 se hace referencia a los objetivos: a EI contribuirá a generar en las niñas y niños las capacidades que les permitan el desarrollo afectivo, relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de



convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

En el artículo 14 se establece la ordenación y principios pedagógicos. Organiza la EI en dos ciclos: el primer ciclo de cero a tres años y el segundo ciclo de 3 a seis años. Ambos ciclos tienen carácter educativo y en ellos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y, que los niños y niñas adquieran autonomía personal.

Los contenidos educativos de la EI se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil. Se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo.

Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. (B.O.C.M. núm. 61 de 12 de marzo de 2008).

Los contenidos educativos para el primer ciclo de la etapa recogen los ámbitos de desarrollo y experiencia a los que, fundamentalmente, deberán atenderse en este primer tramo de la Educación Infantil. Los centros docentes, respondiendo al principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión que les otorga la LOE, desarrollarán y completarán los contenidos educativos para el primer ciclo.



En su artículo 3 dice que, la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo afectivo y social de los niños (apartado 1) y establece que en ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo de las diferentes formas de comunicación, a las pautas elementales de convivencia y de relación social. Además, se facilitará que los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (apartado 2).

En su artículo 4 establece que los objetivos de la EI deberán contribuir a que los niños puedan:

- La Educación Infantil deberá contribuir a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:
- Adquirir una imagen ajustada de sí mismos y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar y social.
- Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

En su artículo 5 describe que Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, tanto para su vida cotidiana como para su apertura a nuevos conocimientos y experiencias (apartado 1).



En el apartado 6 aclara que los contenidos educativos del primer ciclo tendrán que ver con el establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones; especificando que se atenderá fundamentalmente los ámbitos de experiencia referentes a la convivencia con los demás y al equilibrio y desarrollo de su afectividad (apartado 2).

Concluye que se pretende completar la formación del niño desarrollando hábitos de expresión y comprensión adecuados de emociones, habilidades interpersonales básicas para su equilibrio social y técnicas de iniciación al autocontrol del comportamiento.

Partiendo de los objetivos de la Inteligencia Emocional en la Educación Infantil, se ha elaborado la propuesta de intervención con actividades observables y evaluables. Para ello se ha tenido que pensar en un programa de actividades que sea coherente con el desarrollo teórico de este trabajo y además escoger unos instrumentos de medida que se ajusten a los objetivos elegidos para la realización de las actividades.

El programa se integra plenamente en el currículum y está pensado, no como una intervención puntual, sino como una programación que se engrana en todos los aprendizajes diarios, pero garantizando el necesario equilibrio entre todo tipo de desarrollos, emocional, social, cognitivo y motor; sin que adquiera más relevancia uno que otros. Esto es fundamental para garantizar un trabajo continuo, más intenso e integrado como es el que se necesita para conseguir unas competencias emocionales que son muy complejas de asimilar, poner en práctica y generalizar con intervenciones puntuales.

3.3.5 Objetivos y contenidos del programa de intervención

Recogiendo por tanto todos los aspectos teórico-práctico-normativos, ampliamente desarrollados en esta tesis y, basándose en los procesos psicológicos más básicos que componen el concepto de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), concretados en las habilidades de “percepción,



evaluación y expresión de las emociones” y “asimilación o facilitación emocional”; se han definido unos objetivos del programa de intervención en IE para niños del último curso del primer ciclo de EI, que tienen que ver con el reconocimiento y expresión de sentimientos propios y ajenos, el desarrollo del autoconcepto, las relaciones con los adultos del ámbito cercano al niño y las relaciones con los compañeros de clase.

Objetivo 1: Interaccionar con el adulto

Contenidos

- 1.1 Saludo espontáneo a los adultos conocidos
- 1.2 Respuesta positiva al contacto social de adultos conocidos

Objetivo 2: Reconocer y expresar sentimientos / afectos

Contenidos

- 2.1 Establecimiento de vínculos afectivos
- 2.2 Identificación de emociones y expresión de los propios sentimientos
- 2.3 Exteriorización del mundo interior a través de movimientos corporales y creaciones personales en todos los ámbitos expresivos
- 2.4 Expresión de cariño o simpatía hacia un compañero
- 2.5 Muestras de entusiasmo en el juego



Objetivo 3: Desarrollar el autoconcepto

Contenidos

- 3.1 Sentimiento de orgullo frente a sus propios éxitos
- 3.2 Conocimiento de su propio nombre
- 3.3 Utilización del pronombre o nombre para referirse a sí mismo
- 3.4 Habla positiva de sí mismo
- 3.5 Conocimiento de la propia edad
- 3.6 Atracción de la atención de los demás sobre la actividad que está realizando

Objetivo 4: Interaccionar con los compañeros

Contenidos

- 4.1 Reconocimiento de los niños y niñas de su entorno y utilización de su nombre para llamarlos
- 4.2 Participación en juegos de grupo
- 4.3 Compartición de sus juguetes

3.3.6 Orientaciones educativas para las tutoras

A continuación se exponen las orientaciones metodológicas, dirigidas a las tutoras del aula, necesarias para una correcta intervención educativa en referencia a la adecuada implantación del programa de actividades con el alumnado.



- Educar en la autoestima emocional evitando la culpa, el miedo y la vergüenza.
- Educar en el aula teniendo en cuenta la diversidad y las diferencias en el nivel individual de desarrollo.
- Desarrollar las pautas de observación correctas de las conductas de los demás.
- Establecer la coherencia interna entre lo que se está diciendo, el tono de voz y el lenguaje gestual y corporal.
- Servir de modelos claros y positivos a los alumnos.
- Desarrollar las capacidades de interés, de atención, de autodescubrimiento, de reflexión, de opinión, de libre elección, y de aceptación de la frustración.
- Fomentar situaciones de aprendizaje en las que intervengan las emociones.

3.3.7 Programa de intervención

Objetivo 1: Interaccionar con el adulto

Título de la actividad general: Reconocer, nombrar y jugar con los adultos significativos de nuestro entorno: los papás y mamás, los abuelos, las educadoras, las cocineras y el personal de servicios de la Escuela Infantil.

Contenidos: 1.1 y 1.2

Criterios de evaluación (CE):



- Saluda espontáneamente a los adultos conocidos.
- Responde al contacto social de adultos conocidos.

Descripción de las actividades y desarrollo semanal

- Primera sesión

Se pide a cada mamá y papá que acompañen un día a su hijo y que se queden con el grupo en el aula a jugar el mayor tiempo que puedan. Se hacen fotos de cada uno, de la pareja y de la pareja con su hijo (las fotos serán de cara, posando de cuerpo entero y durante el juego o las actividades). Después se imprimen y se comentan en corro. Finalmente se colocan entre todos en una casa por cada familia.

- Segunda sesión

A partir de ese día siempre se saluda a los padres por su nombre cuando vengan al centro y se les enseña con orgullo las cosas que se hacen en clase.

Mediante el guiñol se trabajan los siguientes temas: tratar con respeto a los adultos e iguales; aprender fórmulas de cortesía para saludar y despedirse, como buenos días, hola, adiós, etc. Se canta la canción de “Hola don Pepito” al llegar a clase y al finalizar, como ritual de entrada y despedida.

- Tercera sesión

Se pide a cada mamá y papá que acompañen un día a su hijo y que se queden con el grupo compartiendo la asamblea. Se colocan las fotos de los niños que han venido en su espacio del mural específico de asistencia en el aula. Cada niño puede colocar la suya, o bien la de su compañero, diciendo el



nombre. Se comprueba si algún niño no ha asistido a clase porque no se ha colocado su foto y su sitio en el mural está vacío. A continuación, las fotos de los ausentes se colocan en el mural de “casa” con las fotos de su familia; y se dialoga sobre las cosas que se hacen en casa y con quién. Los familiares intervienen en el diálogo con el niño y apoyan el proceso junto la tutora.

- Cuarta sesión

El grupo entero se dirige a la cocina de la escuela, entrenando todos los saludos con los adultos que se cruzan durante el trayecto. Se presenta a los niños la cocinera y al personal de cocina. A continuación se les solicita que enseñen su cocina, los alimentos, instrumentos, etc. Se explica cómo se realiza un plato de la comida del día: macedonia (esta actividad se prepara previamente con el personal y se cuida especialmente las medidas de seguridad). Se invita a fruta, a pelarla y se incrementan los lazos afectivos mediante el juego y las canciones durante la visita. A la hora de comer se va en pequeño grupo de nuevo a la cocina, vestido adecuadamente con delantales de ayudante, a por los carros de la comida y se repiten los saludos y normas de cortesía.

- Quinta sesión

Se invita a los abuelos u otro familiar muy cercano para que esté un tiempo jugando en clase. Se saluda a los adultos que llegan a clase utilizando fórmulas correctas como “Hola”, “Hola y el nombre” o “Buenos días”; se les despide también cuando se marchan con fórmulas como “adiós y el nombre” o “hasta luego”. Se hacen fotos para realizar la documentación de la actividad.

- Sexta sesión

Se pide a los padres que lleven fotografías de los miembros de su familia a clase, cada uno comenta al grupo datos sobre las fotografías: quiénes son, cómo se llaman, si viven en su casa, los sentimientos hacia ellos, etc. Se refuerza la actividad con la documentación de la anterior sesión.



- Séptima sesión

Se visita otra clase de la Escuela Infantil para enseñarles las marionetas de mano que se utilizan en clase. Cada uno dice su nombre y el nombre de la marioneta que lleve puesta. Se propicia la interacción de los niños y niñas de ambas clases entre sí y también con las educadoras. Se aprovecha para reforzar el aprendizaje de los nombres de los compañeros de juego.

- Octava sesión

Cuando lleguen familiares a buscar un niño, se procura que el resto del grupo se relacione con ellos saludando, diciendo su nombre, preguntando cómo se llaman, etc.

Se pide a otras educadoras que entren mientras se realiza una actividad en clase para poder practicar el saludo y la despedida.

- Novena sesión

Al entrar o salir algún niño de la clase se pregunta al resto: ¿quién llega, quién se va...? Se pide que saluden y se despidan nombrando al niño: ¡hola María, adiós Álvaro...!

- Décima sesión

Se escenifica con teatro la entrada y salida de la clase. Los alumnos salen y entran por turnos de uno a uno, siendo despedidos y recibidos.

- Undécima sesión

Se narra el cuento de “el niño y su familia”. Se representa las visitas de familiares y amigos que llegan a casa: los saludos y gestos afectivos....



- Duodécima sesión

Se invita al aula a dos educadoras conocidas del centro a que se sienten en círculo con el grupo. Sentados en corro se pasa la pelota al niño de al lado diciendo: “hola Miguel, toma la pelota...”, luego se le pide por favor que la devuelva y cuando la dé, se le agradece utilizando normas de cortesía aprendidas. Cuando llegue el turno de la educadora se procede igualmente. Esta actividad se va ampliando, a continuación, con otros objetos significativos de juego para los niños. También se aprovecha para su realización los momentos de vestirse y desvestirse.

- Decimotercera sesión

Se invita a los familiares al aula para construir el rincón de la casita con sus niños. Se solicita al propio niño que asesore al adulto y le exprese como lo quiere.

- Decimocuarta sesión

Se prepara y realiza una excursión por el barrio con los padres, abuelos, o familiares que puedan, para que se conozca una tienda de barrio y al dependiente que despacha en ella; y para que se establezca una relación próxima en la que los niños descubran el establecimiento, compren, hablen y hagan preguntas junto a los familiares y educadora.

- Decimoquinta sesión

Se prepara un desayuno-merienda saludable y se elabora pan junto con los padres de los niños en el aula.



- Decimosexta sesión

Se facilita que los alumnos junto a sus profesores deambulen por la escuela, que se entre libremente a jugar en las aulas previa petición de permiso a las tutoras de aula. Se refuerza saludar con el nombre y la despedida antes de volver a su aula.

Organización del tiempo y del espacio

Cada actividad dirigida se desarrolla en periodos cortos de tiempo y preferiblemente en bloques de menos de treinta minutos, para adaptarse a la capacidad de atención continuada en esta etapa del desarrollo del niño. Se aumenta el tiempo de actividad conforme se vea que se consigue aumentar el periodo de atención del grupo y de cada niño en particular. Se procura también facilitar al niño grandes bloques de tiempo para la experimentación, puesta en práctica de los aprendizajes y generalización a través del juego; para que se regule por sí mismo el tiempo de actividad y el momento de finalización de la misma.

Las actividades específicas se realizan en el aula durante la asamblea de la mañana, a partir de las 9:30 horas; o durante el periodo necesario, siempre garantizando el mejor momento donde los niños tienen satisfechas las necesidades básicas.

Se facilita que los niños puedan estar sentados en corro encima de la alfombra y con los cojines en el rincón de la asamblea. Se siguen las instrucciones de la educadora a medida que se desarrolla la actividad. Cuando la actividad lo requiera y en general cuando sea posible, las actividades se desarrollan preferentemente en micro lección, aprovechando al profesorado de apoyo al aula y la colaboración de las familias.

No obstante cuando se finaliza la sesión dirigida, las actividades del día referentes a los objetivos y contenidos trabajados del programa de intervención, se van integrando de manera globalizada dentro del ámbito del



juego libre a través de rincones, talleres o centros de interés, según la programación prevista y coordinada con la tutora de aula.

Materiales

Se trabaja y se juega con materiales seguros, preferentemente naturales y no estructurados; los que sean de confección se prefieren reciclados y los nuevos, con colores vistosos y atractivos.

Se procura que las fotos plastificadas de los niños y de las familias (que no sean tipo carnet) sean grandes para que el niño pueda identificar bien el contenido.

Se utilizan cuentos grandes, con no más de 10 hojas, con temas adecuados al desarrollo de la Inteligencia Emocional, que garantizan la igualdad de género y, sin texto o con poco texto. Los dibujos han de ser grandes, simples y con color; con poca complejidad de figura fondo y hechos en soporte de material resistente y adecuado para que se pueda manejar por el niño y participar en su lectura.

Se trabaja con marionetas de guiñol y muñecos para el inicio y la ambientación de la actividad mediante un cuento o una teatralización.

También se utilizan pelotas de foam, de 15 cm de diámetro y de varios colores; materiales alimenticios y materiales fungibles.

Evaluación

La evaluación se realiza mediante una ficha bimensual de observación de doble entrada (la ficha modelo se utiliza de nuevo para las ocho semanas siguientes); en una columna se ponen los alumnos (identificados sólo mediante un nº para el estudio) y en las filas los contenidos trabajados y los correspondientes criterios de evaluación (C E). Se evalúa diariamente por la profesora con “C” si se consigue el objetivo y “EP” si se está en proceso de



consecución. Consultar “Ficha de observación de los alumnos: número 1” en el anexo II.

Objetivo 2: expresar sentimientos/afectos

Título de la actividad general: Expresamos emociones y sentimientos

Contenidos: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5

Criterios de evaluación (C E):

- Expresa cariño o simpatía hacia un compañero
- Muestra entusiasmo en el juego

Descripción de las actividades y desarrollo semanal

Para que los pequeños valoren y respeten las normas de convivencia de la clase, es necesario que se comuniquen por el adulto de forma clara y sencilla. Se trata de que poco a poco vayan comprendiendo que las normas persiguen el bienestar de todos y no una imposición. Se necesita utilizar las posibles maneras de expresión de cariño y simpatía hacia un compañero en todas las actividades, para que se convierta en un hábito de relación en la clase.

Se les pide a los padres que hagan una actividad con material específico facilitado en el centro y que se traiga a la escuela una vez finalizada. Se entregan tres cartulinas y tres sobres de diferente color y formato DIN A4 con el nombre del niño a los padres respectivos, para que se haga la siguiente actividad en casa (cartulina amarilla y sobre amarillo: la sorpresa; cartulina azul y sobre azul: la alegría; cartulina roja y sobre rojo el enfado): se buscan fotos actuales o se hacen fotos sorpresa al hijo mientras realiza actividades en las que tenga expresiones claras de sorpresa, alegría y enfado-ira. Necesariamente una será de la cara y el resto, del niño en su contexto. Se pega la foto de la cara del niño con cada moción en la cartulina correspondiente y se escribe en el reverso de la cartulina la descripción de situaciones concretas en las que el niño pone esa cara y está contento,



enfadado o sorprendido. En cada foto de contexto se transcribe por detrás lo más detalladamente posible lo que pasa en ese momento, las verbalizaciones del niño y sus acciones; además de enumerar otras acciones, momentos, situaciones..., en las que al hijo se le despierta la misma emoción y se manifiesta claramente. A continuación se mete cada foto (o fotos) en su sobre correspondiente y se entrega a la tutora junto con las cartulinas.

La tutora hará actividades diarias en clase con este material en pequeñas sesiones de microlección y con no más de cuatro alumnos.

- Primera sesión

Se cuenta el cuento de “El niño que le gustaba hacer recados y ayudar a sus amigos”. Es un cuento muy corto y vinculado a las experiencias de los niños.

Se pregunta a cada niño sobre los personajes y las situaciones. Se hace hincapié en la comunicación de sentimientos e ideas y en las consecuencias positivas de esas acciones.

Se pregunta al alumnado si les gusta hacer recados y acciones que ayuden o faciliten la convivencia en el aula: Se comienza por una ejemplificación de la educadora y se facilita que el grupo aporte ideas. Se puede utilizar el apoyo de una marioneta e ilustraciones para la siguiente dramatización:

A Daniela le gusta mucho...

- Ayudar a recoger las pinturas que se le han caído a Juan porque así Juan recoge antes, se pone muy contento y le da un beso.
- Preguntar a los amigos que qué quieren de merendar y traerles la merienda a la mesa, para que escojan...
- Compartir con M^a su merienda, porque a M^a se le ha caído al suelo sucio y está muy triste. Cuando se comen la merienda entre los dos se pone a reír muy contenta y quiere jugar.



- Levantar a su amiga Lucía del suelo porque ha tropezado y está sentada llorando. Iván le da un beso y la ayuda a levantarse. Lucía ya no llora, está contenta y quiere jugar con Iván.
- Ayudar a sus amigos a hacer agujeros en la arena porque...
- Poner la mesa a la hora de comer porque...

- Segunda sesión

Siempre se acoge y demuestra cariño por parte de la tutora y adultos del centro cuando los niños con sus familiares vienen al aula y cuando se van. Se propicia un correcto modelado y se practica el saludo y la despedida, también cariñoso, de los compañeros y sus familiares por parte de todos los alumnos. Se habla de lo que se dice y se hace en el proceso; se documenta el proceso con ayuda de la tutora con fotos y dibujos en un mural, a la vista de los niños, para que se pueda observar y recordar oportunamente por todos.

- Tercera sesión

Sentados en el corro de la asamblea, se habla de lo que se hace y sucede todos los días en clase, lo que más gusta, lo que menos gusta y se escribe pormenorizado en el diario de aula para que la tutora se lo pueda leer al grupo; después se elige entre todos una actividad que al grupo le guste hacer y se disfruta juntos.

- Cuarta sesión

Se dispone a los alumnos en corro y se coloca, a la vista de todos y en el regazo de cada uno, dos fotos que han sido tomadas previamente por la tutora en la escuela. En una de ellas se refleja el niño contento y en otra enfadado. Por turnos se pregunta a cada alumno que diga una cosa que le gusta hacer y que le pone muy contento. A continuación se elige por el resto de la clase la



foto del niño cuando está contento. Igualmente se procede para expresar situaciones que producen enfado. Seguidamente se dirá qué se puede hacer para que se arregle la situación y para que nuestro compañero se sienta bien y contento.

- Quinta sesión

Se juega durante la asamblea a expresar cariño y afecto al niño más cercano. Se elige entre dar besos caricias, la mano y abrazos. A continuación se confecciona una “manta gigante de cariño”: se escoge por la educadora a un alumno al que se abraza y se expresa cariño; se pide al grupo clase que se sume al abrazo; luego se hará preguntas abiertas para que todos puedan expresar lo que sienten. Se repetirá sucesivamente y por turnos la actividad.

- Sexta sesión

Se propone por la tutora cuentos de imágenes en clase en los que los personajes mantengan vínculos afectivos claros. Se analiza con detalle las escenas dibujadas, se interpreta las acciones observadas y se inventa argumentos de por qué suceden. Se empieza a trabajar por la figura principal de apego, madre, padre u otra figura significativa en su caso. Se describe también qué hacen, cómo son estos vínculos, y cómo los sienten. Ejemplo “mi mamá y yo”.

- Séptima sesión

Se continúa la actividad anterior de ver cuentos de imágenes, interpretar las acciones observadas e inventar argumentos de por qué suceden; de modo que los personajes mantengan vínculos afectivos interpretables. Se sigue con la primera o segunda figura principal de apego, madre, padre u otra figura significativa en su caso. Se describe qué hacen, cómo son estos vínculos, y cómo los sienten. Ejemplo “mi papá y yo”.

- Octava sesión



Se sigue con las actividades anteriores y se amplía el marco a las relaciones de apego más cercanas y significativas dentro de la familia y los amigos. Se analiza con detalle las escenas dibujadas en cuentos de imágenes, se interpreta las acciones observadas y se inventa argumentos de por qué suceden. Se describe qué hacen, cómo son estos vínculos afectivos, y cómo los sienten. Ejemplo “tengo un hermanito”.

Se analizan cuentos clásicos en el aula:

En las siete cabritillas y el lobo, se observa las relaciones entre la mamá y las cabritillas, entre el lobo y las cabritillas, entre el lobo y la mamá, entre el lobo y los demás personajes y, además, las emociones de sorpresa, miedo, alegría y enfado.

En Caperucita Roja, se observa las relaciones de la protagonista con la mamá de Caperucita, la abuela, el lobo y el leñador y, además, las emociones que surjan en el cuento de sorpresa, miedo, alegría y enfado.

En Blancanieves y los siete enanitos se analiza las relaciones de amistad, miedo, cariño... entre sus personajes

- Novena sesión

Se elige un muñeco de peluche como mascota especial del día. Se habla de los juegos que se puede hacer para jugar con él y que gustan a todos. Luego se juega a cuidarlo (se analizará cuántas formas hay de cuidar y de dar cariño..., cómo lo hace cada uno...), se anima a bailar con él, abrazarlo, cantarle una nana para dormir.... También se le puede dar besos de diferente manera: besos de caricias, de pellizco, de cosquillas, de achuchón, ruidosos, silenciosos, rápidos, lentos, flojos, fuertes, con manchitas, mojados, en la barriga, en el pié... Finalmente se puede hacer a los compañeros, previa petición del interesado, lo que se hace al peluche. Después se verbaliza si es



agradable, o no gusta. La profesora está atenta durante todo el proceso para que se interaccione con todos los alumnos por igual.

- Décima sesión

Se saluda cariñosamente a la educadora y a los compañeros al entrar en el corro de la asamblea de clase: se dice el nombre por el propio niño y se corresponde con un beso y un abrazo por el resto de los amigos. Se investiga y se practica diferentes tipos de abrazos: abrazos de cosquillas, abrazos de estrujar, abrazos de masaje, abrazos de pasión, abrazos muy tiernos y blanditos, abrazos suaves, abrazos que pican.... Para acabar, se da un gran abrazo colectivo como consecuencia de la amistad que se ha formado.

- Undécima sesión

Se cuenta por la educadora el cuento de “Ricitos de oro”. Se observa las caras y gestos de los personajes, mientras se trabaja la identificación de los niños del sentimiento de alegría, miedo, enfado y sorpresa durante la narración.

Se vuelve a contar el cuento de “Ricitos de oro” con los niños frente al espejo. A la vez que se identifica el sentimiento de alegría, miedo, enfado y sorpresa durante la narración en las caras de los personajes, se anima a los niños a imitarlas frente al espejo.

Posteriormente, en otra actividad, se recuerda por la educadora el cuento con los niños frente al espejo y, mientras tanto se habla de las situaciones personales que producen estos sentimientos en cada niño; se facilita que los alumnos se expresen con todo el cuerpo mediante lenguaje corporal y gestual y, se anima a observar en el espejo las expresiones propias junto con las de los compañeros.



- Duodécima sesión

Con las fotos de la cara de los niños en la cartulina correspondiente se elige por orden una emoción y se trabaja individualmente con el alumnado. Primero la alegría. Se presenta la foto al niño, situando a éste frente al espejo. Mientras se deja que observe bien la foto, se le va explicando en qué situaciones pone esa cara, leyendo el texto que hay detrás de la misma. Se dialoga con el niño y se le ayuda a recordar la situación que se ha descrito. A continuación se anima a que reproduzca la cara mirando de frente al espejo con la foto a su lado.

- Decimotercera sesión

Se juega a imitar expresiones faciales frente al espejo. Cada niño se ríe a carcajadas como un payaso y haciendo mucho ruido. Se imita el lloro abundante y fuerte de un bebé; a un león enfadado y rugiendo; a un ratón muy pequeño que sorprende al aparecer... Después de cada imitación, se verbaliza las situaciones reales en que se ponen esas caras en la escuela. Se puede repetir la actividad en silencio y posteriormente cada niño elige la foto de cada emoción y se nombra.

Se trabaja igualmente las fotos de contexto con cada niño. Posteriormente se meten, de una en una, en tres casas que se confeccionan expresamente y que se decoran con situaciones afines a las fotos que se estudian: la de la alegría, la del enfado y la de la sorpresa.

- Decimocuarta sesión

Se prepara una sesión de psicomotricidad vivencial y se verbaliza lo vivido en la fase de simbolización.

- Decimoquinta sesión

Se utiliza libremente diferentes materiales del aula de psicomotricidad y luego en asamblea se expresa qué gusta más y por qué. Se intenta identificar y



verbalizar los sentimientos que produce el contacto y la interacción con los materiales: risas, alegría, susto si se cae (pero no pasa nada porque el suelo es blando y se recibe ayuda...), sorpresa si se tapa la cara y el cuerpo con telas para desaparecer o aparecer; si se está a gusto enrollados y calentitos....Posteriormente se comparte lo vivido con los amigos.

- Decimosexta sesión

Se presentan fotos de los niños de clase con rostros alegres, tristes, con miedo y enfadados. En pequeño grupo, se estudia y escenifica situaciones que producen estos sentimientos y se describe cómo es la cara que se pone. Se sacan las fotos de las emociones de los niños pegadas a las cartulinas que hemos trabajado anteriormente y se entregan al dueño (tres cartulinas de diferente color y tres fotos suyas con caras distintas en cada una de ellas: una con sonrisa grande, otra con boca y cara de muy enfadado, otra con gesto de sorpresa). Se dice a qué la asocian y por qué. Cada cara se pincha por el propio niño en el mural correspondiente: el de la alegría, el de la sorpresa, y el del enfado.

Se sacan en pequeño grupo las cajas de las emociones con las fotos de contexto trabajadas. Se escoge por cada niño una foto y se describe nuevamente. Luego se pide al grupo cómo se puede hacer para cambiar la situación, para que se mejore o se comparta: si se coge una foto en la que aparece enfado, se escenifica qué se debe hacer para ayudar a ese amigo que está enfadado (por ejemplo si es porque no tiene un juguete, se pregunta qué quiere..., se le busca uno...). Si aparece sorprendido se pregunta qué le pasa, qué quiere, se hace compañía, caricias... Si aparece alegre, se pregunta por qué está contento, se ríe con el compañero, se da un beso... Si se tiene miedo, se pregunta qué da susto, qué se necesita, se da la mano, se da un beso, se sube en brazos...

Organización del tiempo y del espacio



Las actividades específicas se realizan en el aula durante la asamblea de la mañana, a partir de las 9:30 horas, o durante el periodo necesario. Siempre se garantiza el mejor momento, donde se tengan satisfechas las necesidades básicas y se esté en las mejores condiciones de atención. Se procura también facilitar al niño grandes bloques de tiempo para la experimentación, puesta en práctica de los aprendizajes y generalización a través del juego; para que se regule por sí mismo el tiempo de actividad y el momento de finalización de la misma.

Los espacios y materiales se preparan de antemano por la tutora. Se aconseja realizar las actividades de espejo y dramatización en el aula de psicomotricidad.

No obstante cuando se finaliza la sesión dirigida, las actividades del día referentes a los objetivos y contenidos trabajados del programa de intervención, se integran de manera globalizada dentro del ámbito del juego libre a través de sesiones psicomotrices, rincones, talleres o centros de interés, según la programación prevista y coordinada con la tutora de aula. Se aconseja disponer de jardín para que se trabajen y generalicen las actividades propuestas en un medio exterior en contacto con la naturaleza.

Materiales

Se trabaja con cuentos que desarrollan temas de sentimientos, con ilustraciones claras y muy representativas de expresiones faciales y corporales; que se puedan identificar sobre todo con la sorpresa, la alegría y el enfado. Se contextualizan los sentimientos en ilustraciones y actividades cotidianas para que se puedan reconocer e interiorizar como propias. Se elige el texto corto con vocabulario emocional sencillo, propio y descriptivo de cada situación y sentimiento.

Se utilizan cuentos grandes, con menos de 10 hojas, con temas adecuados al desarrollo de la Inteligencia Emocional, que garantizan la igualdad de género y, sin texto o con poco texto. Los dibujos han de ser grandes, simples y con



color; con poca complejidad de figura fondo y hechos en soporte de material resistente y adecuado para que se pueda manejar por el niño y participar en su lectura

Se favorece la expresión espontánea de la afectividad cuidando expresamente la calidez de los espacios, volúmenes y objetos. Se tiene en cuenta la necesidad de una alfombra suave y aislante del frío; que se disponga de materiales blandos y deformables como cojines para poder estrujar, rebozarse.; pelotas grandes donde el alumno se pueda recostar sobre la tripa y abrazar; muñecos grandes de peluche que permitan el abrazo y la interacción afectiva; telas colgantes para esconderse, suspenderse, asustar, arrastrar...; instrumentos musicales, canciones y música, materiales sensoriales de estimulación variada, colchonetas mullidas...

Se necesita un espejo lo más grande posible en el aula, donde los niños puedan ver reflejadas todas las actuaciones propias y las del grupo.

Se debe disponer de una sala de psicomotricidad con espejo en una pared, material psicomotor y simbólico adecuado a la evolución y necesidades de los alumnos de Educación Infantil.

Evaluación

La evaluación se realiza mediante dos fichas bimensuales de observación, de doble entrada (las fichas modelo se utilizan de nuevo para las ocho semanas siguientes); en una columna se dispone a los alumnos (identificados sólo mediante un nº para el estudio) y en las filas los contenidos trabajados y los correspondientes criterios de evaluación (CE). Se evalúa cada día por la profesora con una “C” si se consigue el objetivo y “EP” si se está en proceso de consecución. Consultar “Ficha de observación de los alumnos: número 2.A y 2.B” en el anexo II.



Objetivo 3: desarrollar el autoconcepto

Título de la actividad general: yo soy así

Contenidos: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6

Criterios de evaluación (C E):

- Se enorgullece de sus éxitos
- Conoce su nombre
- Utiliza pronombre o nombre para referirse a sí mismo
- Habla positivamente de sí mismo
- Conoce su edad
- Atrae la atención de los demás sobre la actividad que está realizando

Descripción de las actividades y desarrollo semanal

Se trabaja en el jardín y en el rincón de plástica con todos los materiales que están previstos en él; para favorecer que se exprese el mundo afectivo del alumno a través de elementos plásticos y materiales, que se desarrolle el autoconcepto, se afloren los propios sentimientos y se empiece a entender los sentimientos de los demás.

- Primera sesión

Se hacen varias fotos cuidando que se ofrezca una clara identificación de cada niño, especialmente de la cara y del cuerpo en diferentes situaciones del día a día en la Escuela Infantil. Se descargan en el ordenador del aula y, en esta primera actividad, solo se van pasando las fotos de la cara. Se debe



identificar la imagen por el propio niño cuándo aparece la suya “¡soy yo!” y, se debe reforzar por el grupo con un aplauso cuando esto sucede. “¡Bien, aquí aparece...María!”

A continuación, en pequeño grupo se muestran las fotos de todos los niños que participan (una de cuerpo y otra de cara) y se tiene que decir el nombre de cada niño que sale y los años.

Para terminar, se enseñan las fotos hechas de cada niño durante la jornada escolar; se dice su nombre, cuántos años tiene y se describe lo que está haciendo”. Luego se dialoga y se explica por cada niño si le gusta a él también hacer la actividad de la foto y cómo lo hace (se trabaja por imitación).

- Segunda sesión

En pequeño grupo se muestra una foto de cada alumno y se debe decir el nombre enseguida que el interesado se reconozca. Se repite su nombre por los niños del grupo. Se repite por el resto de los niños, uno a uno, el nombre, los años y se describe algo que está haciendo que les gusta; se le dice que lo hace bien y que se le aprecia. Se repite por la educadora todo lo que se le ha dicho al niño mientras se le abraza y, también, se pueden sumar los niños que quieran al abrazo animados por la educadora. Por ejemplo: Miguel García es un niño de tres años que sabe regar muy bien las plantas, que es moreno, muy guapo y bueno. Todos los amigos le queremos mucho y le damos un abrazo.

- Tercera sesión

Se colocan las fotos de todos los niños sobre la mesa. Se elige una foto y se pregunta al grupo quién es para que respondan con un nombre. Luego se coloca boca abajo con las demás y se ha de adivinar dónde está (esto se hará primero con una foto y luego con dos en el montón boca abajo).



Se saluda con frases determinadas a los amigos situados en un pequeño corro. Por ejemplo: Hola lucía ¿cómo estás? Bien gracias, ¿y tú, cómo estás? Bien gracias. Se saluda al compañero que cada niño ha acertado donde estaba su foto anteriormente. Se facilitará que los niños que han acertado la foto y han hecho la actividad cooperen con los amigos para que se encuentren más fácilmente las fotos que faltan.

- Cuarta sesión

Se distribuye en una bandeja grande espuma de afeitar y pintura de dedos. Se pide a los niños que mezclen los ingredientes y que pinten sobre un trozo individual de papel continuo, blanco y grande, que se ha preparado previamente. Se sientan en corro con su dibujo delante al finalizar. Se enseña y se explica por turno al grupo lo que se ha hecho, presentándose con su nombre. Entre todos se verbaliza qué es lo que más gusta del dibujo del compañero (colores, manchas, si se ve alguna figura conocida...) Mientras, se recoge por el adulto en un papel las explicaciones del niño y las opiniones del grupo. Se grapan a su hoja al finalizar, se felicita entre todos y se cuelga en la clase para que lo vean los padres y los niños. De vez en cuando se pregunta sobre un dibujo que está colgado, de quién es, para que el dueño responda con su nombre o un pronombre; o incluso nos explique más cosas que podemos leer.

- Quinta sesión

En pequeño grupo se hace masa de pan en un barreño y se deja fermentar. La educadora se sentará y preguntará en alto ¿quién quiere hacer pan? Se debe responder con nombre o con pronombre. Se llamará uno a uno por su nombre y se dará un trozo para que se amase y se haga el pan. Luego se cuece y se indica al alumno que se ponga tantas velitas a cada pan como años tenga el niño. Se documenta el proceso y se expone para su revisión en asamblea.



- Sexta sesión

Se preparan pequeños rollos con masa de hojaldre. Se pregunta a cada niño si quiere un trocito para amasar. Se modela una respuesta en la que se utiliza el pronombre personal. Por ejemplo: “sí yo quiero”. Se responde a cada alumno por la educadora diciendo el nombre y se le da un rollito. Por ejemplo: “Pues... este trocito es para...Pilar”. Se verbaliza todo el proceso, desde el inicio hasta el horneado; y se come, en una fiesta, todos juntos el producto. Se felicita en público los logros de cada uno. Se hacen fotos y se documenta el proceso.

- Séptima sesión

Al día siguiente se recuerda lo que se ha hecho siguiendo las fotos de la actividad. Se repasa con las imágenes las acciones y se imitan las partes del proceso; se reviven las canciones y el vocabulario y, sobre todo, las emociones, gustos, logros, etc.

- Octava sesión

Se elabora un dulce por los alumnos en clase. Se facilita que el niño manipule los ingredientes y se coloca la mezcla en un papel de madalena; cada uno a su gusto. Se lleva a la cocina, se hornea, y se espera a que se enfríe para poner tantas velitas como años tenga el cocinero. Se organiza una fiesta de cumpleaños conjunta y se comen los bollos. El proceso se verbaliza y documenta con la intención de que se recuerde entre todos en sucesivos días. Se pone especial atención durante el proceso en la expresión de emociones, ideas y al vocabulario emocional.

- Novena sesión

Se facilita a cada niño una hoja grande de papel continuo blanco con la silueta dibujada de una tarta-madalena de cumpleaños que ocupe todo el espacio. Se distribuyen las hojas en caballetes con pintura de dedos para que



pinten libremente con muchos colores. Cuando se decida por el niño que está acabada, se enseña a la profesora. Se dialoga con ella sobre lo que ha hecho, su cumpleaños, gustos, etc. Se puede entonces elegir más materiales para poner a la tarta que facilita la profesora y se dibuja con un pincel tantas velas como años tengan. Luego se pone el nombre al trabajo elaborado y el niño se sienta para enseñar al grupo lo bonita que es su tarta. Para finalizar se habla en grupo de los años que tiene cada uno y de las cosas que saben hacer bien a su edad.

- Décima sesión

Se señala por la profesora una tarta expuesta de la actividad anterior y se pregunta de quién es. Se conoce el dueño porque dice su nombre y cuántos años tiene. Se alaba mucho el trabajo realizado y se anima a los niños a que también se busque algo que les guste en el trabajo de cada compañero. Posteriormente se analizan las semejanzas y diferencias entre los trabajos mostrados. Se respeta el turno de palabra para dialogar y se aprovecha para hacer una descripción, entre todos, de lo que somos capaces de realizar a nivel motriz, afectivo, en los trabajos, las construcciones, etc. Se respeta el turno de palabra a la hora de valorar entre todos las habilidades propias y lo que sabemos hacer solos o en colaboración. Se señala especialmente la diferencia entre los logros individuales y colectivos y se observan los resultados obtenidos.

- Undécima sesión

Se invita a todos los alumnos a sentarse en corro. Se observa un montón de ropa y zapatos que la educadora ha colocado en medio de la alfombra (habrá ropa de bebé, de adulto y ropa de los niños de la clase). Poco a poco la educadora va levantando una prenda y se analiza de quién es. Si es pequeña o grande, diremos que no es nuestra, porque nosotros tenemos 2 -3 años y esa ropa no nos queda bien. Cuando salga una ropa de un niño de clase, dirá su nombre o pronombre y se la pondrá (“es mío..., es de Carlos”). Todos los niños le aplaudirán por ser capaz de vestirse solo. Se garantiza el éxito de cada niño



mediante la correcta selección de la ropa y que sea fácil de poner para cada uno.

- Duodécima sesión

Se propone jugar a imitar animales. Se elige un animal de entre todos los que hemos trabajado en el aula hasta la fecha y que están expuestos en la granja escuela construida en el aula. Se describe el animal por cada niño que lo ha elegido: cómo es y cómo se comporta, qué come etc. Se reconocerá por el grupo clase que el niño sabe muchas cosas y se le da las gracias por contarlo. Luego se imitará el animal, todos juntos, frente al espejo.

- Decimotercera sesión

Se recuerda en corro las canciones que saben los alumnos. Se habla sobre ellas; se dice cuál gusta más a cada uno y finalmente se cantan escenificando las elegidas: Se pide a cada niño que haga una propuesta para cantar una canción; y si es posible que la inicie, para que luego se una el grupo y se cante entre todos a la vez que se gestualiza la letra. Se alaban todas las iniciativas cuando se acaba la canción.

- Decimocuarta sesión

En esta actividad se fomenta que los niños se repartan y elijan libremente. Se extiende cola con esponjas o brochas sobre cartulinas de colores, situadas cada una en una mesa. Se pega encima diferentes materiales, elegidos y recogidos por los niños previamente en recipientes.

Se enseña uno a uno los murales realizados por los alumnos. Se dirá quiénes lo han trabajado y se explica cómo se ha hecho. Se alaba la labor de equipo y se comenta qué hizo cada uno para que salga el mural tan bonito.

Se facilita la percepción de que es divertido y se aprende mucho al trabajar en grupo. Se detalla cómo están formados los grupos, el nombre de los niños, y la edad que tienen. Se resalta cómo se hacen las cosas o se eligen los materiales de diferente o igual manera que los compañeros. Se presta especial



atención a las actitudes de relación entre iguales y a la valoración de las propias producciones y procesos.

- Decimoquinta sesión

Se dispone pintura de dedos o témpera líquida en platos pequeños, para que libremente pinten entre todos un mural sobre un trozo grande de papel continuo en el suelo. Se coloca el mural en la pared y se dialoga sobre lo realizado: cómo se ha hecho y como se siente cada uno al ver la obra. Se pide a cada niño su nombre, la edad que tiene y que indique dónde quiere que se ponga esa información en lo dibujado, para que luego se enseñe por el autor a la familia cuando venga. Se comenta en grupo las producciones. Se alaban todas las iniciativas y se presta también especial atención a las actitudes de colaboración y ayuda en la recogida de materiales.

- Decimosexta sesión

Se pinta con pintura de dedos la silueta propia de cada niño en un trozo grande de papel continuo individual. Se pregunta sobre los dibujos realizados y se pone el nombre y edad del autor. A continuación se coge uno a uno para que el dueño diga su nombre y su edad. Se describe entre todos como es el amigo y qué cosas sabe hacer. Se apunta por la profesora todo lo que se dice en una cartulina, que se pega debajo de su foto en la clase. Con los dibujos se confecciona una cadena de siluetas pegadas en la pared del jardín y se procede limpiar y a recoger todos juntos el material.

Organización del tiempo y del espacio

Se realiza la actividad de la sesión en el aula durante la asamblea, durante el periodo necesario en microlección, o en grandes bloques de tiempo para la experimentación. Siempre se garantiza el mejor momento, donde los niños tengan satisfechas las necesidades básicas y estén en las mejores condiciones de atención y descanso.



El espacio se prepara de antemano por la tutora, siendo aconsejable que las actividades se hagan en el rincón de plástico y en el jardín.

Se trabajan los hábitos de recogida, el orden y la limpieza del material; se da el tiempo necesario a cada niño para realizar las actividades y se alaban todas las iniciativas.

No obstante cuando finalice la sesión dirigida, las actividades del día referentes a los objetivos y contenidos trabajados del programa de intervención, se integrarán de manera globalizada dentro del ámbito del juego libre a través de rincones, talleres, centros de interés o las rutinas del día; según la programación prevista y coordinada con la tutora de aula.

Materiales

Se juega en el jardín con todos los elementos naturales disponibles y con los materiales continuos y discontinuos que ofrezca. En el rincón de plástico se manipula con todos los materiales que están siempre disponibles y con aquellos que se preparan previamente para actividades concretas: papeles y pinturas de todo tipo y color; materiales alimentarios como los necesarios para hacer masa de pan o de hojaldre, espagueti, macarrones, agua; prendas de vestido y calzado de adultos y de niños. Se cuida especialmente que el alumno vista con ropa adecuada y cómoda para que disfrute la actividad.

Evaluación

La evaluación se realiza mediante una ficha semanal de observación de doble entrada (la ficha modelo se utiliza de nuevo para las ocho semanas siguientes). En una columna se pondrán los alumnos (identificados sólo mediante un nº para el estudio) y en las filas los contenidos trabajados y los criterios de evaluación (CE). Se evalúa cada día por la profesora con una “C” si se consigue el objetivo y “EP”, si se está en proceso de consecución. Consultar “Ficha de observación de los alumnos: número 3” en el anexo II.



Objetivo 4: interaccionar con los compañeros

Título de la actividad general: Me relaciono con mis compañeros

Contenidos: 4.1, 4.2, 4.3

Criterios de evaluación (C E):

- Participa en juegos de grupo
- Comparte sus juguetes

Descripción de las actividades y desarrollo semanal

- Primera sesión

Se investiga las cosas pequeñas: primero se pasea por la clase buscando cosas de tamaño pequeño que llamen la atención. Se guardan los objetos que elige cada alumno en una bolsa y se enseña cómo observarlos detalladamente con una lupa de aumento una vez que han llegado a clase. Se formula preguntas abiertas para que cada uno hable de los objetos que ha observado. Fomentaremos que se intercambien con los compañeros las cosas que han seleccionado para poder observarlas también.

- Segunda sesión

Se juega con continentes y contenedores de materiales de desecho. Se favorece la tolerancia para esperar turno a la hora de elegir los materiales, o cuando se quiera jugar con algún objeto que tiene otro niño; siguiendo los protocolos verbales y gestuales trabajados para petición por favor de materiales, para esperar turno, para estar un ratito sentado escuchando y hablando etc. Ofreceremos siempre una recompensa emocional colectiva e individual, como alabanzas o gestos afectivos, cuando aumente el control.



- Tercera sesión

En asamblea se cuenta la historia de “Pilar está triste” para identificar emociones y conductas asociadas que se dan en las relaciones.

“Pilar es una niña que está triste porque no tiene amigos para jugar. Su papá y su mamá le llevan al parque. Al llegar, Pilar se sorprende porque allí hay muchos niños y niñas alegres, jugando juntos. Pilar se acerca a jugar con ellos, saluda y dice: ¿Puedo jugar con vosotros? Los niños la miran y dicen “¡SÍ!” Ahora está muy contenta y se ríe mucho porque tiene amigos para jugar.

Con todos los niños sentados en círculo, se pregunta a cada uno cómo le gusta que le traten los compañeros; si quiere que jueguen con él, que compartan sus juguetes o que le abracen; o prefiere que le peguen, le quiten los juguetes, no jueguen con él, etc. Se puede apoyar la pregunta con láminas o dibujos que representen estas escenas y que el niño irá, con ayuda, seleccionando para hacer una pequeña frase, mediante la elección de los pictogramas

- Cuarta sesión

Se elabora, recortables sencillos con las escenas del cuento en un franelograma y se cuenta de nuevo el cuento con esta metodología diferente. Se permite a los niños que vayan construyendo después el cuento y que puedan comentarlo durante el proceso.

- Quinta sesión

Se deja que jueguen libremente en clase con muñecos u otros juguetes durante un rato. Si alguno desea un muñeco que tiene otro niño y para obtenerlo crea un conflicto o llora, se ayuda a superar la frustración mediante un correcto modelado de tres opciones posibles: se negocia un cambio con el compañero, se juega junto al otro niño con los dos muñecos de ambos, o se conforma esperando a que el muñeco esté libre. En este último caso se le da



estrategias para buscar mientras otro tipo de juego, garantizando que siempre se tiene juguetes varios e iguales en el aula.

- Sexta sesión

Mediante láminas se cuenta el cuento de “Pepón el destrozón”

“Pepón era un niño muy grande que no sabía jugar con los demás. Cuando estaba con los amigos quería sus juguetes y se los quitaba de un estirón, a veces incluso se los rompía sin querer. Los niños lloraban porque querían sus juguetes, pero Pepón nunca los devolvía. Cada vez que Pepón iba al parque los niños salían corriendo y Pepón se quedaba solo y triste.”

Se dialoga de cómo hay que respetar a los compañeros sus pertenencias, se reflexiona sobre cómo se sienten cuando a ellos les molestan o molestan, hacen daño o lo sufren, les manchan o manchan, les quitan o rompen sus pertenencias y cuando ellos destrozan. Daremos siempre estrategias de afrontamiento y resolución.

- Séptima sesión

Se cuenta de nuevo el cuento de “Pepón el destrozón” y se termina la segunda parte del cuento, cuando Pepón aprendió a pedir las cosas por favor en vez de quitarlas, a pedir ayuda cuando la necesitaba y a dar las gracias. Se observa qué paso y cómo se sienten todos.

- Octava sesión

Se escenifica cómo pedir disculpas cuando hacemos daño, queriendo o sin querer. Se discute sobre cómo se siente el niño perjudicado. Se dan pautas para arreglar lo dañado y para que se tenga algún gesto afectivo como: la caricia, dar la mano, el beso o el abrazo



- Novena sesión

Se hace un rompecabezas, una actividad, un proceso... entre cuatro niños. Se debe aportar una pieza o una acción necesaria por cada uno, para la consecución final exitosa.

- Décima sesión

Se trae un juguete de casa de los alumnos que no sea de apego. Sentados en la asamblea se presenta lo que han traído y se ofrece a un amigo para que juegue. Se utilizan todas las frases de cortesía de préstamo y de agradecimiento. Se analiza las ventajas de compartir con la seguridad de que se recobra nuestros objetos. (Esta actividad se tiene que explicar a las familias y es trabajada con el niño de antemano para que sepa que se va a traer un juguete sólo para compartir).

- Undécima sesión

En el aula de psicomotricidad se deja que libremente se juegue e investigue con los materiales psicomotrices. Se observa el tipo de juego que desarrollan y si hay interacciones. Si fuera necesario, se interviene modelando y conteniendo al alumnado.

- Duodécima sesión

En el aula de psicomotricidad: Se pide, que juntos, hagan un camino con todos los ladrillos.

- Decimotercera sesión

En el aula de psicomotricidad: se indica que cada uno coja un aro y que se busque a un compañero, luego se meten dentro del aro y caminan juntos como



si fuera un tren. Se repite con objetos varios: cajas, elásticos cerrados, carricoches, etc.

- Decimocuarta sesión

En el aula de psicomotricidad se hace un corro con bloques y se sitúa al alumnado sentado por dentro. Se coloca una pelota en medio. Los alumnos le darán patadas y la empujan con las manos, pero no pueden dejarla salir del corro.

- Decimoquinta sesión

En el aula de psicomotricidad se les pide que juntos hagan un camino con todos los túneles. Se pasa por dentro cuando esté finalizado.

- Decimosexta sesión

En el aula o jardín se proporciona una caja grande a cada niño y además, se reparte por el espacio más cajas sobrantes. A continuación se construye, junto con las educadoras, una casa con otras cajas. Observaremos las conductas del modelado, las interacciones...etc.

Organización del tiempo y del espacio

Las actividades se realizan siempre a primera hora en asamblea, o en el jardín. Se va combinando el ritmo y los materiales para evitar el cansancio y la distracción consecuencia del periodo corto de atención que tiene el niño de esta edad.

Los espacios y materiales se prepararán de antemano por la tutora, siendo aconsejable que las actividades se hagan en el rincón de la asamblea, en aula de psicomotricidad y en el jardín y, que los niños lleven ropa adecuada y cómoda para desplazarse sin impedimento.



Se trabaja los hábitos de recogida, orden y limpieza de material, alabando todas las iniciativas.

Es importante que la educadora sea muy cuidadosa con la ejemplificación de las conductas que se responsabiliza modelar en los alumnos; observando siempre un buen modelo incluso en los momentos de interacción mínima.

No obstante cuando se finaliza la sesión dirigida, las actividades del día referentes a los objetivos y contenidos trabajados del programa de intervención, se integrarán de manera globalizada dentro del ámbito del juego libre en el aula, en el jardín y en la sala de psicomotricidad; también a través de rincones, talleres o centros de interés, según la programación prevista y coordinada con la tutora de aula.

Materiales

Cuentos, láminas, marionetas, juguetes y todo tipo de material psicomotor, reciclado, etc. y de observación del aula.

Evaluación

La evaluación se realiza mediante una ficha semanal de observación de doble entrada (la ficha modelo se utilizará de nuevo para las ocho semanas siguientes); en una columna se pondrán los alumnos (identificados sólo mediante un nº para el estudio) y en las filas los contenidos trabajados y los criterios de evaluación (CE). Se evalúa cada día por la profesora con una “C” si se consigue el objetivo y “EP”, si se está en proceso de consecución... Consultar “ficha de observación de los alumnos: número 4” en el anexo II.



3.4 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de investigación consiste en la aplicación de un programa de actividades, elaborado por la doctoranda para la mejora de las competencias emocionales en niños de 2-3 años, a una muestra de alumnos del último curso del primer ciclo de Educación Infantil y la comprobación de las hipótesis establecidas mediante un estudio experimental.

Este estudio se realiza durante los meses de enero a junio de 2010 en dos escuelas infantiles de Madrid capital, pertenecientes a la red pública de la Comunidad Autónoma de Madrid en régimen de concesión administrativa.

Cronograma de trabajo

En el primer trimestre del curso 2009-2010 se realiza el estudio de campo, se concretan los objetivos y las hipótesis de trabajo, la creación del programa de actividades, los instrumentos de evaluación, la selección de las Escuelas Infantiles, el contacto con el personal de las mismas para la explicación de este estudio de investigación y la petición de colaboración, la selección de la muestra y los grupos Control y Experimental.

En el mes de enero de 2010 se hace la evaluación previa pretest a toda la muestra con los instrumentos seleccionados e iniciamos el estudio con una duración de cinco meses.

En el mes de junio se finaliza la aplicación del programa y se procede a pasar la evaluación posttest de nuevo a toda la muestra.

Durante los meses de enero a mayo se implementa el programa de actividades y se hace el seguimiento semanal del mismo con las tutoras de las aulas.



En el mes de junio se procede a realizar las pruebas posttest a toda la muestra.

En los meses posteriores se realiza la corrección de las pruebas y el tratamiento de los datos para la escritura de la tesis.

Procedimiento del estudio Experimental realizado en los centros seleccionados

Se ha tomado contacto con los equipos directivos y educativos de los centros por separado para explicar el proyecto y pedir su colaboración; una vez vista la viabilidad y el interés en participar.

Se decide la “E1 1” para la selección del grupo Experimental (80 alumnos de las aulas de dos a tres años) y la aplicación del programa de investigación. A su vez se decide la “E1 2” para la selección del grupo Control (40 alumnos de las aulas de dos a tres años).

El procedimiento de este estudio consiste en una evaluación inicial y final de la muestra (grupo Experimental y Control) por medio de la aplicación de las pruebas MSCA - Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños- y del Inventario de Desarrollo Battelle; con el objeto de conocer respectivamente la situación de desarrollo general cognitivo inicial y final de los grupos y la de los alumnos y alumnas que pertenecen a los mismos en el área Personal/Social. Dicha evaluación se realiza por la responsable de este trabajo con la intención de constatar si se han producido mejoras en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo emocional de los alumnos y alumnas después de confeccionar e implementar un programa de intervención, expresamente para niños de dos a tres años, que se expone ampliamente en el apartado 3 del estudio empírico y en los anexos de esta tesis.

Finalmente se procede a todo el tratamiento estadístico y, a la evaluación y análisis de los resultados con las consiguientes conclusiones.



Para la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación de este estudio experimental, también se mantienen reuniones periódicas de coordinación con los centros donde se desarrolla el trabajo, tanto con las direcciones de los mismos como con las educadoras de los grupos de alumnos.

Las conclusiones de la tesis se analizan a la luz de las investigaciones sobre esta temática.

Evaluaciones pretest, inicio del programa y evaluación posttest.

Se inicia el proceso evaluativo pretest de la muestra con los instrumentos de medida seleccionados (grupo Experimental y Control) en el mes de enero, estando la edad de los alumnos comprendida entre los 28 y 36 meses.

Durante la aplicación del test de Battelle se ha necesitado la colaboración de las tutoras tanto en la fase inicial pretest como en la final posttest. Para ello se ha confeccionado una Plantilla de evaluación (consultar anexo VI) que facilite la anotación de las puntuaciones de cada subárea en los diferentes grupos de alumnos; en consecuencia, ha sido necesario hacer reuniones con las tutoras de todos los grupos para familiarizarlas con su uso y recabar la información complementaria precisada. (Consultar modelo de ficha de coordinación semanal con las tutoras en anexo I).

Durante el mes de junio se realiza la evaluación posttest a los 120 alumnos de la muestra con los mismos instrumentos y procedimientos de evaluación antes citados para el pretest.

Seguimiento de la aplicación del programa

El Programa de Intervención se implementa de lunes a jueves, cuatro días a la semana, durante dieciséis semanas.



Se ha elaborado un programa con cuatro objetivos generales y 16 sesiones de actividades por cada uno de ellos. Cada objetivo se trabajará siempre el mismo día de la semana con una actividad específica diferente en cada sesión:

- Los lunes, el objetivo 1
- Los martes, el objetivo 2
- Los miércoles el objetivo 3
- Los jueves el objetivo 4

Se ha elaborado una programación de aula congruente con los objetivos que nos hemos marcado, para articular con una metodología didáctica todo el proceso en el centro. Consta de los siguientes apartados:

- Objetivo
- Título de la actividad general
- Contenidos
- Criterios de Evaluación
- Descripción de las actividades y desarrollo pormenorizado por cada sesión correspondiente al día de la semana.
- Organización del tiempo y del espacio
- Materiales
- Evaluación: en este apartado se ha creado una “ficha de observación de los alumnos” para que la educadora evalúe las conductas observadas cada día, a lo largo de las actividades programadas durante los días específicos de las dieciséis semanas.



Para garantizar la homogeneidad y eficacia de la aplicación del programa al grupo Experimental, se han utilizado dos instrumentos de registro del seguimiento:

- “Ficha de observación de los alumnos”: es un registro, arriba mencionado, del seguimiento diario de las actividades de los alumnos. Consultar anexo II.
- “Ficha de coordinación semanal con las tutoras”: es un acta registro de las sesiones semanales de coordinación del equipo pedagógico de las tutoras con la doctoranda, para el seguimiento de la correcta aplicación del programa. Consultar anexo I.

Se establece un calendario de reuniones con el equipo directivo y las tutoras de los grupos:

- Reuniones previas en las dos escuelas donde se solicita y se da información para la selección de la muestra y la evaluación inicial; además se explica minuciosamente el programa y su metodología de aplicación con el equipo pedagógico del grupo Experimental.
- Reuniones al finalizar la aplicación del programa para iniciar la evaluación posttest en la “EI1” y “EI2”; y además, en la “EI 1”, para analizar los resultados cualitativos observados por las educadoras y evaluar la satisfacción del trabajo realizado.

Una reunión semanal, de coordinación con el equipo de educadoras del grupo Experimental, los viernes, durante todos los meses que ha durado la implementación del programa, donde se dan los materiales y se explican y coordinan las actividades elegidas que se van a desarrollar durante la semana en todas las aulas del grupo, los recursos necesarios, la metodología y la actitud pedagógica que tienen que adoptar las educadoras para la correcta implementación del programa. También se dedica la mitad de la sesión a evaluar las actividades realizadas en la semana anterior, la



recogida y análisis de los instrumentos de seguimiento rellenos por el profesorado y las propuestas de mejora y/o adecuación.

Esta metodología activa y participativa ha permitido adaptar continuamente las actividades a las características y las necesidades del alumnado del centro, sin perder nunca el eje vertebrador de los objetivos del programa; y, todo gracias a la labor continuada del equipo, que ha trabajado con el feedback recibido en las observaciones de los aprendizajes que realizaban semanalmente y su posterior puesta en común.

Análisis de datos

En el siguiente trabajo se ha realizado un estudio descriptivo (por medio de las medidas de centralización, Media y Desviación Típica) de los ítems que conforman los dos instrumentos utilizados y estudiados, Battelle y MSCA, con el objetivo de conocer las características de cada uno de los ítems.

También hemos realizado un análisis de correlaciones entre todos los ítems de los cuestionarios Battelle y MSCA tanto en el pretest como en el postet. Además de realizar el estudio atendiendo a los ítems de cada una de las subáreas. Estos análisis de correlaciones los llevamos a cabo con el objetivo de analizar las diferencias existentes entre los que sí han recibido tratamiento y los que no lo han recibido.

Para verificar estadísticamente la influencia del tratamiento, llevamos a cabo un Análisis de Covarianza (ANCOVA). Esta técnica nos permite comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente (puntuación postest de cada cuestionario y cada subárea) atribuibles a la variable independiente (aplicación o no del programa de intervención para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, el sexo y ambas conjuntamente), controlando las posibles diferencias iniciales o de Pretest.

Con estos tipos de análisis, la variable conocida con el nombre covariable, no es afectada por el tratamiento, por lo que evitamos la posible crítica que se



le puede hacer al resto de análisis, respecto al posible efecto de la covariable medida en el Pretest.

Todos los análisis han sido realizados con el programa estadístico SPSS 20 de IBM, tanto con los resultados obtenidos en el Battelle, como con los resultados del MSCA.

3.5 EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis y los resultados que se presentan en este apartado han sido obtenidos a partir de los estudios estadísticos que se pueden consultar para su ampliación en los anexos III, IV y V.

3.5.1 Análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el estudio de correlación entre variables continuas, a través del coeficiente de correlación Pearson.

Con estos análisis pretendemos estudiar tanto la relación entre la puntuación total obtenida en el área de la prueba BATELLE y las puntuaciones de cada subárea; como las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas del MSCA entre sí. De esta manera podremos cuantificar, en cada prueba, la relación que existe entre ambas puntuaciones.

Estos análisis se llevan a cabo atendiendo a los grupos (control y experimental), y al momento en que se realiza la prueba, pretest (al inicio del estudio) y posttest (después de terminar las actividades).



3.5.1.1 Estudio estadístico pretest–postest: Inventario de Desarrollo Battelle

Se estudia a continuación los resultados obtenidos en la puntuación total del área personal social del Inventario de Desarrollo Battelle y en cada una de las 6 subáreas que la componen (interacción con el adulto, expresión de sentimientos-afecto, autoconcepto, interacción con los compañeros, colaboración y rol social), siguiendo la misma metodología:

- **Estudio de la correlación pretest-postest**

Se realiza el estudio de correlación entre variables (es decir, las puntuaciones obtenidas en el Battelle, tanto las puntuaciones totales como las de las subáreas) en los dos grupos, en el momento del pretest (al inicio del estudio) y en el momento del postest (después de terminar las actividades).

- Grupo Experimental: al que se le han aplicado las actividades programadas.
- Grupo Control: al que no se le han aplicado las actividades.

Se utiliza para dicho estudio el coeficiente de correlación de Pearson.

Correlación pretest

Se estudian las correlaciones en el pretest entre la puntuación total y la puntuación obtenida en cada una de las subáreas:



Correlación de Pearson	Puntuación total	Expresión sent_afecto	Autoconcepto	Interacción compañeros	Colaboración	Rol social	Interacción adulto
Puntuación total	1	0,459(**)	0,546(**)	0,601(**)	0,336(**)	0,331(**)	0,349(**)
Expresión sent_afecto	0,459(**)	1	0,351(**)	0,190(*)	,110	-,027	-,053
Autoconcepto	0,546(**)	0,351(**)	1	,167	,123	-,154	,030
Interacción compañeros	0,601(**)	0,190(*)	,167	1	,032	,018	,051
Colaboración	0,336(**)	,110	,123	,032	1	-,120	,101
Rol social	0,331(**)	-,027	-,154	,018	-,120	1	,018
Interacción adulto	0,349(**)	-,053	,030	,051	,101	,018	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 9. Correlaciones de la puntuación total y cada subárea en el pretest

La Puntuación total en el pretest correlaciona con todas las subáreas. El coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05), por tanto, existe relación entre dichas variables. Ver Tabla 1.

El grado de la correlación es bajo con las subáreas de: Colaboración, Rol social e Interacción con el adulto y, moderado, con las subáreas de: Expresión de sentimientos/afecto, Autoconcepto e Interacción con los compañeros.

Siendo las correlaciones positivas; quiere decir que valores altos en la variable puntuación pretest, indican valores también altos para las subáreas comentadas y viceversa.

Entre subáreas, el grado de correlación es muy bajo y positivo entre las subáreas de Expresión de sentimientos/afecto e Interacción con los compañeros y, bajo y positivo, entre Expresión de sentimientos/afecto y Autoconcepto.



Correlaciones posttest

Se estudian las correlaciones en el posttest entre la puntuación total y la puntuación obtenida en cada una de las subáreas.

Correlación de Pearson	Puntuación total	Expresión sent_afecto	Autoconcepto	Interacción compañeros	Colaboración	Rol social	Interacción adulto
Puntuación total	1	0,554(**)	0,700(**)	0,688(**)	0,269(**)	0,399(**)	0,541(**)
Expresión sent_afecto	0,554(**)	1	,486	,227	,133	-,041	,172
Autoconcepto	0,700(**)	0,486(**)	1	0,428(**)	,121	-,110	0,249(**)
Interacción compañeros	0,688(**)	0,227(*)	0,428(**)	1	-,040	,078	0,331(**)
Colaboración	0,269(**)	,133	,121	-,040	1	-,051	,132
Rol social	0,399(**)	-,041	-,110	,078	-,051	1	,066
Interacción adulto	0,541(**)	,172	0,249(**)	0,331(**)	,132	,066	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 10. Correlaciones de la puntuación total y cada subárea en el posttest

La Puntuación posttest también correlaciona con todas las subáreas, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05), por tanto, existe relación entre dichas variables.

El grado de correlación es moderado y positivo con las subáreas de: Expresión de sentimientos/afecto, Autoconcepto, Interacción con los compañeros e Interacción con los adultos.

El grado de correlación es bajo y positivo con las subáreas de: Colaboración, Rol social

Entre subáreas, el grado de la correlación es bajo entre:

- Expresión de sentimientos/afecto-Interacción compañeros



- Autoconcepto-Interacción con el adulto

Entre subáreas, el grado de la correlación es moderado entre:

- Autoconcepto-Expresión de sentimientos/afecto
- Autoconcepto - Interacción compañeros.

Tanto en las puntuaciones totales obtenidas en el pretest como las obtenidas en el postest, vemos que correlacionan con todas las subáreas; el coeficiente es significativo, por tanto existe relación entre las variables.

Evolución pretest-postest por subáreas

Se puede observar en la tabla a continuación, las diferencias constatadas en cada una de las subáreas en el postest en relación con el pretest; en puntuaciones y los cambios porcentuales que se dan en cada una de ellas, valorando el nivel de cambio del grupo Experimental respecto al Control, viendo en definitiva, qué subáreas se modifican en mayor medida tras el programa de intervención.



	EXPERIMENTAL		CONTROL		DIFERENCIA
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	%
Interacción con el adulto					
Puntuación	31,20	34,31	31,10	32,75	
Diferencia posttest-pretest		3,11		1,65	
Variación posttest-pretest %		9,97		5,31	4,66
Expresión sentimientos-afecto					
Puntuación	19,05	22,54	18,60	20,68	
Diferencia posttest-pretest		3,49		2,08	
Variación posttest-pretest %		18,32		11,18	7,14
Autoconcepto					
Puntuación	20,04	24,08	17,40	19,35	
Diferencia posttest-pretest		4,04		1,95	
Variación posttest-pretest %		20,16		11,21	8,95
Interacción con los compañeros					
Puntuación	14,71	19,71	13,15	16,60	
Diferencia posttest-pretest		5,00		3,45	
Variación posttest-pretest %		33,99		26,24	7,75
Colaboración					
Puntuación	3,90	5,94	3,55	5,60	
Diferencia posttest-pretest		2,04		2,05	
Variación posttest-pretest %		52,1		57,75	-5,44
Rol social					
Puntuación	3,38	6,23	3,50	6,25	
Diferencia posttest-pretest		2,85		2,75	
Variación posttest-pretest %		84,32		78,57	5,75

Tabla 11. Variaciones en las puntuaciones por subáreas en el posttest respecto al pretest en el grupo Experimental y el grupo Control, y diferencia entre ambas



Las subáreas donde se ha producido crecimiento en grupo Experimental respecto al grupo Control son las siguientes, por este orden de prelación:

- Autoconcepto
- Interacción con los compañeros
- Expresión de sentimientos-afecto
- Rol social
- Interacción con el adulto
- Estudio de las subáreas

1. Subárea de interacción con el adulto

Estadístico

La media de las puntuaciones es mayor en el postest tanto en el grupo Control como en el grupo Experimental, aunque ligeramente mayor en éste.

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Interacción con adulto pretest	Experimental	80	31,2000	1,6410
	Control	40	31,1000	1,4558
Interacción con adulto postest	Experimental	80	34,3125	1,5732
	Control	40	32,7500	1,2454

Tabla 12. Estadísticos de la puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest y postest en función del grupo

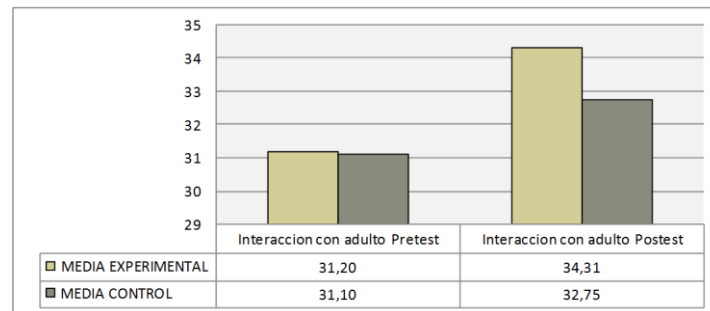


Gráfico 9. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo

Correlaciones

El coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05), con una correlación positiva y moderada en grupo Experimental y una correlación positiva y baja en el grupo Control

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Interacción con adulto pretest e Interacción con adulto posttest	,698	,000	,363	,000

Tabla 13. Correlaciones entre puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con el adulto en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.



Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Interacción con el adulto Posttest	34,3125	80	1,57185
Control	Interacción con el adulto Posttest	32,7500	40	1,25576

Tabla 14. Estadísticos de muestras relacionadas. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	160,818	2	80,409	58,443	,000	,500
Intersección	77,418	1	77,418	56,270	,000	,325
Interacción con el adulto pretest	95,714	1	95,714	69,567	,000	,373
Grupo	60,416	1	60,416	43,912	,000	,273
Error	160,974	117	1,376			
Total	137347,000	120				
Total corregida	321,792	119				

Tabla 15. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de la Interacción con el adulto. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest

Rechazamos la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada), por lo tanto **los valores de interacción con el adulto evolucionan de manera diferente en función del grupo al que pertenezcan**.



(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.**	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia**	
					Límite inferior	Límite superior
Experimentl	Control	1,506*	,227	,000	1,056	1,956
Control	Experimentl	-1,506*	,227	,000	-1,956	-1,056

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

** Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 16. Comparaciones por pares. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental en los datos de la Interacción con el adulto

Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con el adulto de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Interacción con el adulto de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.



Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimentl	Hombre	34,2051	39	1,73478
	Mujer	34,4146	41	1,41378
Control	Hombre	32,7000	20	1,34164
	Mujer	32,8000	20	1,19649

Tabla 17. Estadísticos de muestras relacionadas. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest

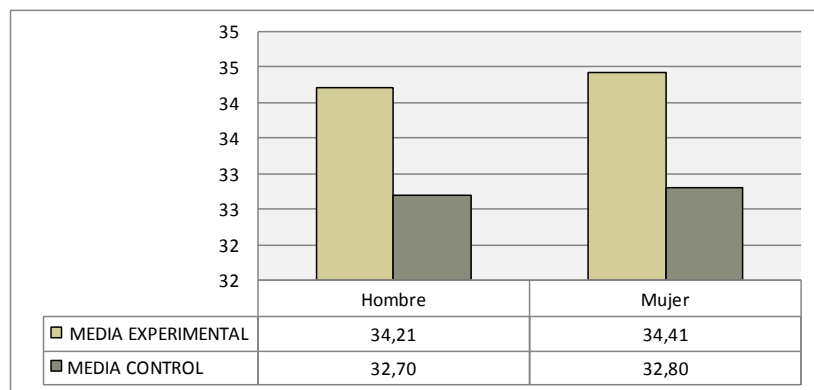


Gráfico 10. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	161,647	4	40,412	29,020	,000	,502
Intersección	74,465	1	74,465	53,473	,000	,317
Interacción con el adulto pretest	95,565	1	95,565	68,625	,000	,374
Grupo	60,439	1	60,439	43,401	,000	,274
Sexo	,268	1	,268	,193	,661	,002
Grupo * Sexo	,769	1	,769	,552	,459	,005
Error	160,145	115	1,393			
Total	137347,000	120				
Total corregida	321,792	119				

Tabla 18. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de la Interacción con el adulto. Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest



El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y **aceptamos las dos hipótesis nulas**; es decir, **en las puntuaciones obtenidas en la subárea interacción con el adulto no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.**

2. Subárea de Expresión de sentimientos/afecto

Estadísticos

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Expresión de sentimientos/afecto Pretest	Experimental	80	19,0500	1,92847
	Control	40	18,6000	1,48151
Expresión de sentimientos/afecto Posttest	Experimental	80	22,5375	1,27233
	Control	40	20,6750	1,67006

Tabla 19. Estadísticos de la puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo

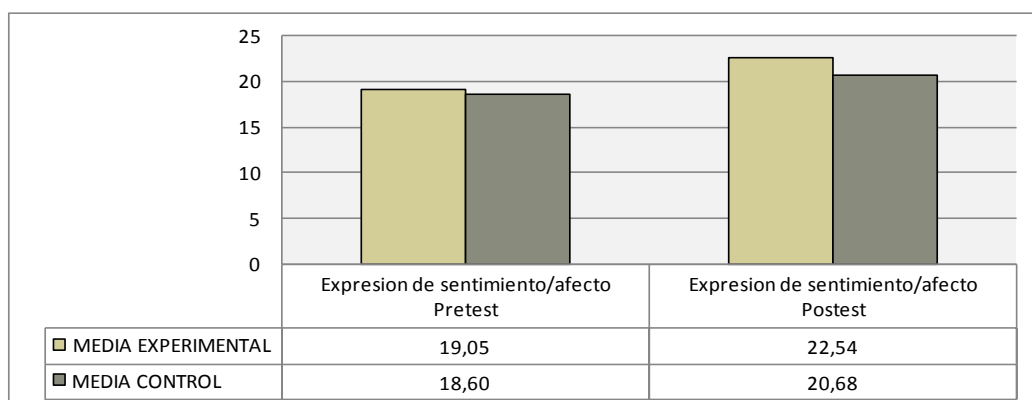


Gráfico 11. Medias de la Puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo

Las medias son superiores en el posttest que en el pretest en ambos grupos.



Correlaciones

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Expresión de sentimientos/afecto Pretest e Expresión de sentimientos/afecto Posttest	,716	,000	,692	,000

Tabla 20. Correlaciones entre puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo

El coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05), con una correlación positiva y alta en el grupo experimental y positiva y moderada en el grupo control

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Expresión de sentimientos/afecto Posttest	22,5375	80	1,27233
Control	Expresión de sentimientos/afecto Posttest	20,6750	40	1,67006

Tabla 21. Estadísticos de muestras relacionadas



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	203,975	2	101,987	95,314	,000	,620
Intersección	137,809	1	137,809	128,792	,000	,524
Expresión de sentimientos/afecto pretest	111,471	1	111,471	104,176	,000	,471
Grupo	68,881	1	68,881	64,374	,000	,355
Error	125,192	117	1,070			
Total	57970,000	120				
Total corregida	329,167	119				

Tabla 22. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de Expresión de sentimientos/afectos. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest

Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada), **por lo tanto los valores de expresión de sentimientos/afecto evolucionan de manera diferente en función del grupo al que pertenezcan.**

(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.**	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia**	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,619*	,202	,000	1,219	2,018
Control	Experimental	-1,619*	,202	,000	-2,018	-1,219

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

**. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 23. Comparaciones por pares. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest

La dirección encontrada es a favor del grupo experimental en los datos de la interacción con el adulto



Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Expresión de sentimientos/afecto de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Expresión de sentimientos/afecto de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	22,4872	39	1,35475
	Mujer	22,5854	41	1,20365
Control	Hombre	20,9000	20	1,16529
	Mujer	20,4500	20	1,67006

Tabla 24. Estadísticos de muestras relacionadas de Expresión de sentimientos/afecto. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto.

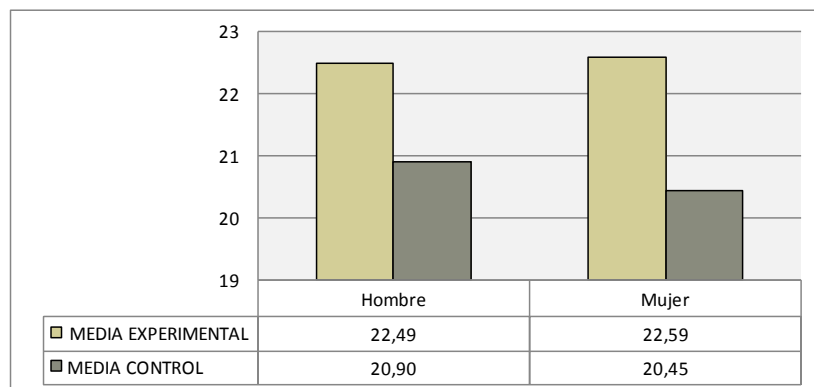


Gráfico 12. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	204,339	4	51,085	47,063	,000	,621
Intersección	138,025	1	138,025	127,158	,000	,525
Expresión de sentimientos/afecto pretest	109,617	1	109,617	100,986	,000	,468
Grupo	68,917	1	68,917	63,491	,000	,356
Sexo	,121	1	,121	,111	,739	,001
Grupo * Sexo	,338	1	,338	,311	,578	,003
Error	124,828	115	1,085			
Total	57970,000	120				
Total corregida	329,167	119				

Tabla 25. Pruebas de los efectos inter-sujetos: Análisis de covarianza de Expresión de sentimientos/afecto posttest. Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto **no significativa y aceptamos las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en la subárea interacción con el adulto no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.**

3. Subárea de autoconcepto

Estadísticos

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Autoconcepto Pretest	Experimental	80	20,0375	2,14915
	Control	40	17,4000	1,91887
Autoconcepto Posttest	Experimental	80	24,0750	1,28058
	Control	40	19,3500	2,52729

Tabla 26. Estadísticos de la puntuación subárea de Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo

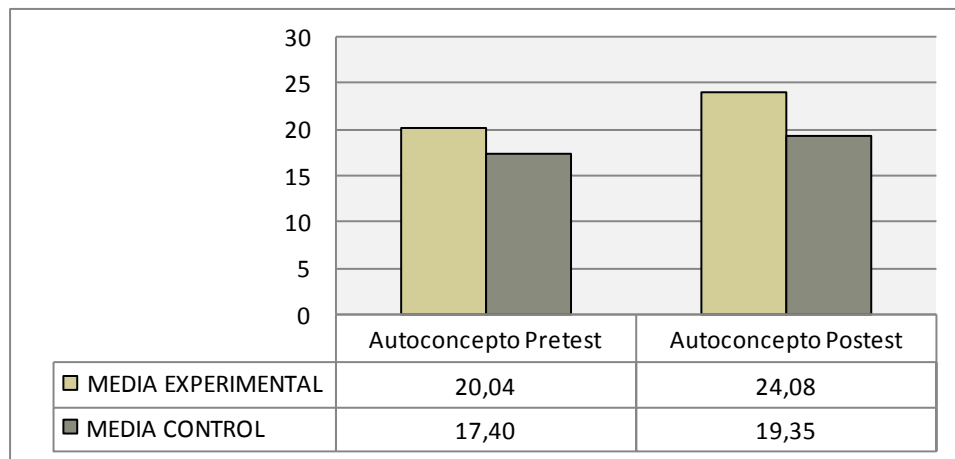


Gráfico 13. Medias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y postest en función del grupo

Las medias son superiores en el postest que en el pretest en ambos grupos

Correlaciones

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Pretest e Autoconcepto Posttest	,578	,000	,785	,000

Tabla 27. Correlaciones entre puntuación Subárea Autoconcepto pretest y postest en función del grupo

El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05), con una correlación positiva y alta en el grupo Experimental y positiva y moderada en el grupo Control

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Autoconcepto en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest



Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Autoconcepto Postest	24,0750	80	1,28058
Control	Autoconcepto Postest	19,3500	40	2,52729

Tabla 28. Estadísticos de muestras relacionadas de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto postest.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	743,184	2	371,592	188,359	,000	,763
Intersección	193,297	1	193,297	97,982	,000	,456
Autoconcepto pretest	147,834	1	147,834	74,937	,000	,390
Grupo	213,146	1	213,146	108,043	,000	,480
Error	230,816	117	1,973			
Total	61724,000	120				
Total corregida	974,000	119				

Tabla 29. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Analisis de covarianza de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto postest.

Rechazamos la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada), **por lo tanto los valores de Autoconcepto evolucionan de manera diferente en función del grupo al que pertenezcan.**

(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.**	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia**	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	3,303*	,318	,000	2,674	3,932
Control	Experimental	-3,303*	,318	,000	-3,932	-2,674

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

** Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 30. Comparaciones por pares de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto postest

La dirección encontrada es a favor del grupo experimental en los datos de Autoconcepto.



Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Autoconcepto en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Autoconcepto en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	24,0513	39	1,27628
	Mujer	24,0976	41	1,30009
Control	Hombre	19,0500	20	2,39462
	Mujer	19,6500	20	2,68083

Tabla 31. Estadísticos de muestras relacionadas de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest

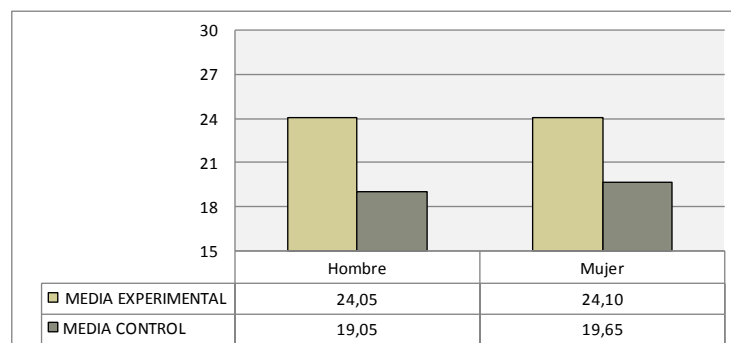


Gráfico 14. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	747,893	4	186,973	95,096	,000	,768
Intersección	183,264	1	183,264	93,210	,000	,448
Autoconcepto pretest	148,900	1	148,900	75,732	,000	,397
Grupo	209,661	1	209,661	106,636	,000	,481
Sexo	,022	1	,022	,011	,916	,000
Grupo * Sexo	4,396	1	4,396	2,236	,138	,019
Error	226,107	115	1,966			
Total	61724,000	120				
Total corregida	974,000	119				

Tabla 32. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Autoconcepto. Variable dependiente: Autoconcepto posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha=0,05$. Por lo tanto no significativa y aceptamos las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en la subárea Autoconcepto no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.

4. Subárea de Interacción con los compañeros

Estadísticos

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Interacción con los compañeros Pretest	Experimental	80	14,7125	2,06351
	Control	40	13,1500	2,66554
Interacción con los compañeros Posttest	Experimental	80	19,7125	1,79446
	Control	40	16,6000	2,84470

Tabla 33. Estadísticos de la puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo

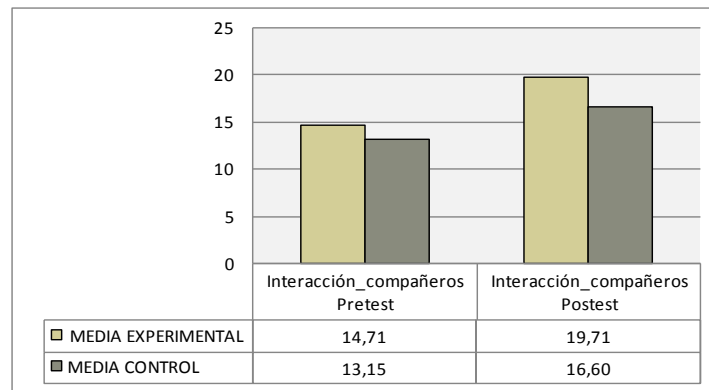


Gráfico 15. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo

Las medias son superiores en los dos grupos en el posttest que en el pretest.

Correlaciones

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Interacción con los compañeros Pretest e Interacción con los compañeros Posttest	,719	,000	,823	,000

Tabla 34. Correlaciones entre puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo

El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05), con una correlación positiva y alta en el grupo Experimental y positiva y moderada en el grupo Control.

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea Interacción con los compañeros en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda



ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimenta I	Interacción con los compañeros Postest	19,7125	80	1,79446
Control	Interacción con los compañeros Postest	16,6000	40	2,84470

Tabla 35. Estadísticos de muestras relacionadas de Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros postest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	593,997	2	296,999	148,292	,000	,717
Intersección	189,256	1	189,256	94,496	,000	,447
Interacción con los compañeros pretest	335,660	1	335,660	167,595	,000	,589
Grupo	92,307	1	92,307	46,089	,000	,283
Error	234,328	117	2,003			
Total	42679,000	120				
Total corregida	828,325	119				

Tabla 36. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros postest

Rechazamos la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada), **por lo tanto los valores de Interacción con los compañeros evolucionan de manera diferente en función del grupo al que pertenezcan.**



(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,957 [*]	,000	1,386	2,528	,000
Control	Experimental	-1,957 [*]	,000	-2,528	-1,386	,000

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 37. Comparaciones por pares de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental

Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con los compañeros en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Interacción con los compañeros en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con los compañeros obtenida en la prueba pretest.



Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	19,3333	39	1,81127
	Mujer	20,0732	41	1,72323
Control	Hombre	15,8000	20	3,05390
	Mujer	17,4000	20	2,84470

Tabla 38. Estadísticos de muestras relacionadas de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest

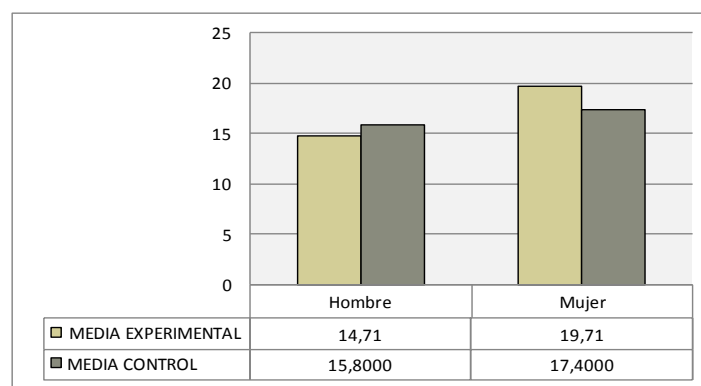


Gráfico 16. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	605,611 ^a	4	151,403	78,178	,000	,731
Intersección	196,984	1	196,984	101,714	,000	,469
Interacción con los compañeros pretest	310,734	1	310,734	160,450	,000	,583
Grupo	94,204	1	94,204	48,643	,000	,297
Sexo	11,046	1	11,046	5,704	,019	,047
Grupo * Sexo	,186	1	,186	,096	,757	,001
Error	222,714	115	1,937			
Total	42679,000	120				
Total corregida	828,325	119				

Tabla 39. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la Interacción con los compañeros. Variable dependiente: Interacción con los compañeros posttest



El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. **Por lo tanto no significativa y aceptamos las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en la subárea Interacción con los compañeros no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.**

5. Subárea de Colaboración

Estadísticos

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Colaboración Pretest	Experimental	80	3,9000	1,22836
	Control	40	3,5500	1,50128
Colaboración Posttest	Experimental	80	5,9375	1,29599
	Control	40	5,6000	1,62985

Tabla 40. Estadísticos de la puntuación Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo

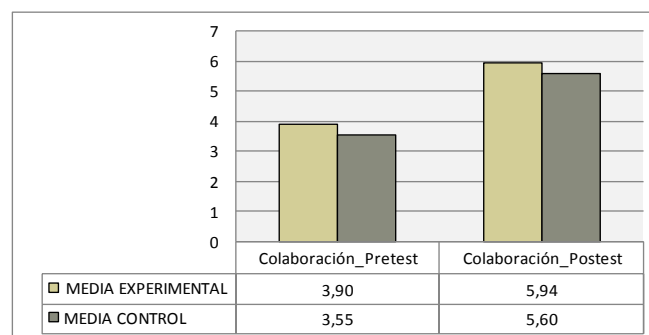


Gráfico 17. Medias de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo



Las medias son superiores en los dos grupos en el posttest que en el pretest.

Correlaciones

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Colaboración Pretest e Colaboración Posttest	,608	,000	,752	,000

Tabla 41. Correlaciones entre puntuación Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea Colaboración en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Colaboración Posttest	5,9375	80	1,29599
	Colaboración Pretest	5,9375	80	1,29599
Control	Colaboración Posttest	5,6000	40	1,62985
	Colaboración Pretest	5,6000	40	1,62985

Tabla 42. Estadísticos de muestras relacionadas de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	109,232 ^a	2	54,616	49,119	,000	,456
Intersección	125,937	1	125,937	113,262	,000	,492
Colaboración pretest	106,195	1	106,195	95,507	,000	,449
Grupo	,198	1	,198	,178	,674	,002
Error	130,093	117	1,112			
Total	4311,000	120				
Total corregida	239,325	119				

Tabla 43. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest

Rechazamos la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, **se rechaza la hipótesis nula planteada**).

(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	,087*	,206	,674	-,321	,494
Control	Experimenta I	-,087*	,206	,674	-,494	,321

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 44. Comparaciones por pares de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest

La diferencia es a favor del grupo Experimental



Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Colaboración en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Colaboración en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Colaboración obtenida en la prueba pretest.

Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	5,8718	39	1,32147
	Mujer	6,0000	41	1,28452
Control	Hombre	5,6000	20	1,53554
	Mujer	5,8689	20	1,75919

Tabla 45. Estadísticos de muestras relacionadas de Colaboración. Variable dependiente:
Colaboración posttest

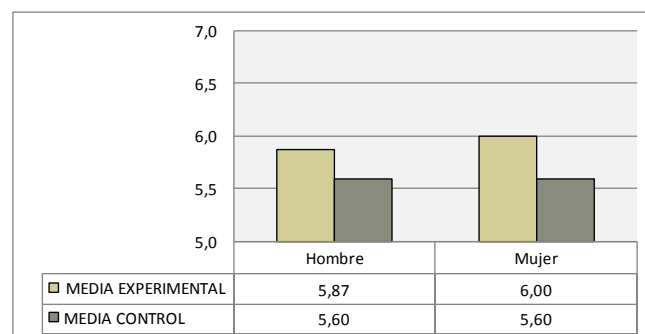


Gráfico 18. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	110,363 ^a	4	27,591	24,604	,000	,461
Intersección	124,400	1	124,400	110,932	,000	,491
Colaboración pretest	106,997	1	106,997	95,413	,000	,453
Grupo	,179	1	,179	,160	,690	,001
Sexo	,617	1	,617	,550	,460	,005
Grupo * Sexo	,172	1	,172	,153	,696	,001
Error	128,962	115	1,121			
Total	4311,000	120				
Total corregida	239,325	119				

Tabla 46. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Colaboración. Variable dependiente: Colaboración posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y aceptamos las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en la subárea Colaboración no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.

6. Subárea Rol social

Estadísticos

	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Rol social Pretest	Experimental	80	3,3750	2,33507
	Control	40	3,5000	2,17208
Rol social Postest	Experimental	80	6,2250	3,14210
	Control	40	6,2500	2,78963

Tabla 47. Estadísticos de la puntuación Subárea Rol social pretest y postest en función del grupo

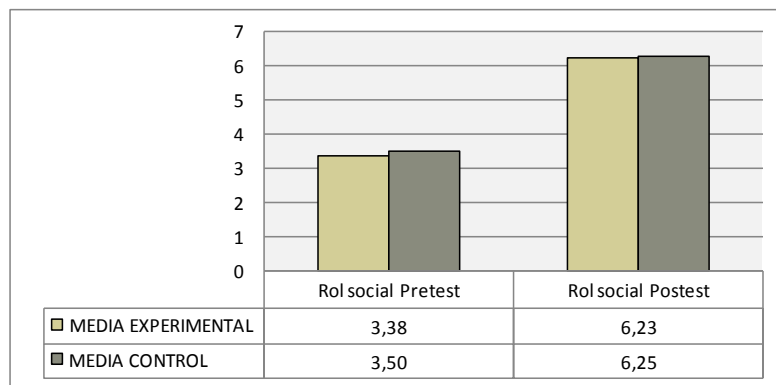


Gráfico 19. Medias de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

Las medias son superiores en los dos grupos en el posttest que en el pretest.

Correlaciones

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Rol social Pretest e Rol social Posttest	,927	,000	,906	,000

Tabla 48. Correlaciones entre puntuación Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

Las diferencias son a favor del grupo Experimental

Análisis de covarianza por grupo

Se plantea la siguiente hipótesis:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Rol social del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Rol social obtenida en la prueba pretest.



Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Rol social Posttest	6,2250	80	3,14210
Control	Rol social Posttest	6,2500	40	2,78963

Tabla 49. Estadísticos de muestras relacionadas de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	918,075	2	459,038	324,729	,000	,847
Intersección	145,063	1	145,063	102,619	,000	,467
Rol social pretest	918,059	1	918,059	649,447	,000	,847
Grupo	,435	1	,435	,308	,580	,003
Error	165,391	117	1,414			
Total	5746,000	120				
Total corregida	1083,467	119				

Tabla 50. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest

Rechazamos la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada).

(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	,128*	,230	,580	-,328	,584
Control	Experimental	-,128*	,230	,580	-,584	,328

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 51. Comparaciones por pares de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest



Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 hipótesis:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Rol Social en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Rol Social en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Colaboración obtenida en la prueba pretest.

Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	6,05	39	2,99076
	Mujer	6,39	41	3,30816
Control	Hombre	6,35	20	3,15019
	Mujer	6,15	20	2,45539

Tabla 52. Estadísticos de muestras relacionadas de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest.

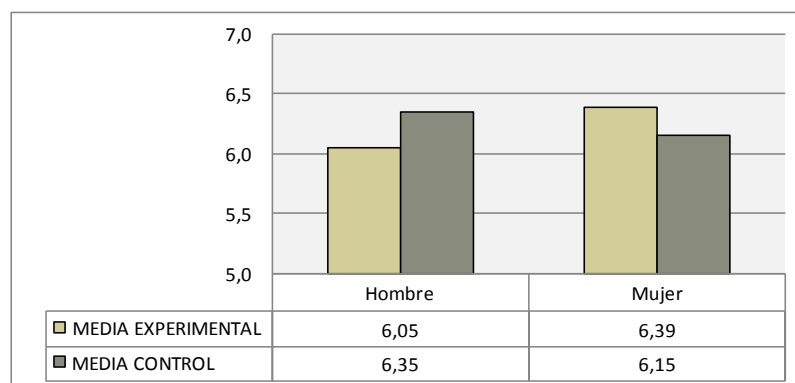


Gráfico 20. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	921,198 ^a	4	230,300	163,214	,000	,850
Intersección	144,387	1	144,387	102,327	,000	,471
Rol social pretest	918,485	1	918,485	650,933	,000	,850
Grupo	,415	1	,415	,294	,588	,003
Sexo	,280	1	,280	,198	,657	,002
Grupo * Sexo	3,119	1	3,119	2,210	,140	,019
Error	162,268	115	1,411			
Total	5746,000	120				
Total corregida	1083,467	119				

Tabla 53. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Rol social. Variable dependiente: Rol social posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y aceptamos las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en la subárea Rol Social no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.

7. Puntuación total Battelle

Estadísticos

Al estudiar comparativamente los resultados de las puntuaciones totales de ambos grupos, se observa que la media es superior en el posttest que en el pretest; y superior en el grupo Experimental que en el grupo Control en las dos mediciones.



	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Puntuación Pretest	Experimental	80	92,2750	4,65785
	Control	40	87,3000	5,07987
Puntuación Postest	Experimental	80	112,8000	4,31776
	Control	40	101,2250	5,42306

Tabla 54. Estadísticos de la puntuación total pretest y posttest en función del grupo

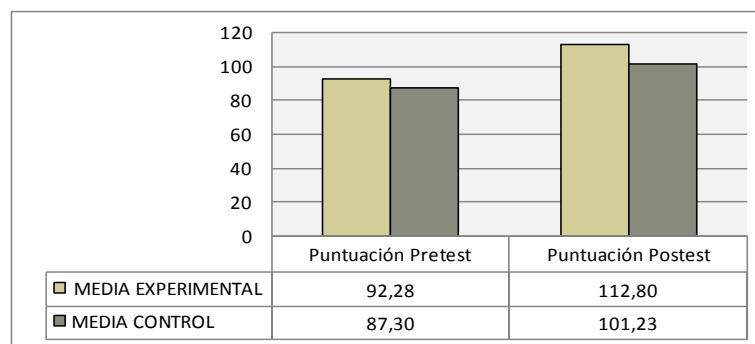


Gráfico 21. Medias de la puntuación pretest y posttest en función del grupo

Análisis de covarianza de puntuaciones totales

Se analiza a continuación, la Influencia del tratamiento en la puntuación, a través de comparaciones pretest-posttest entre el grupo Control y el grupo Experimental con análisis de covarianza (ANCOVA).

Como metodología se plantea una *primera hipótesis nula*, que consiste en afirmar que *no hay diferencia significativa en los resultados de la puntuación total de la prueba en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que se obtiene en el pretest*.



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5001,898	2	2500,949	245,748	,000	,808
Intersección	591,523	1	591,523	58,124	,000	,332
Puntuación_pretest	1429,081	1	1429,081	140,424	,000	,545
Grupo	1362,864	1	1362,864	133,918	,000	,534
Error	1190,694	117	10,177			
Total	1430387	120				
Total corregida	6192,592	119				

Tabla 55. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Puntuación total. Variable dependiente: Puntuación total posttest

La probabilidad asociada al estadístico F calculado es 0.000 por lo que, al ser inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula planteada, afirmando que sí existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación en función de si pertenecen al Grupo Experimental o al Grupo de Control, controlando el efecto que pueda ejercer su grado inicial de puntuación.

Se rechaza la hipótesis nula, ya que se observa por ANCOVA, que las medias ajustadas no son iguales.

En el modelo corregido se pone a prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de la prueba en función de si pertenecen al Grupo Experimental o al Grupo de Control, controlando el efecto que pueda ejercer el punto de partida de ambos grupos en cuanto a su grado inicial de puntuación, medido en el pretest

Se puede afirmar que, una vez eliminado el efecto de la covariable (Pretest), las diferencias que se dan en las medias ajustadas del Posttest son significativas.

También se realiza el estudio (eta cuadrado parcial) que se interpreta como la proporción o cantidad de varianza en la variable dependiente que es



explicada por la diferencia entre los grupos. Se observa que el 81% de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento (actividades programadas). Esta cifra se considera muy alta, según Cohen (1998), al ser superior a 0.14.

- Alto $\eta^2 \approx 0,14$
- Medio $\eta^2 \approx 0,06$
- Bajo $\eta^2 \approx 0,01$

Como **conclusión**, existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en los alumnos en función al grupo en el que estén, a favor del Experimental; lo que quiere decir que **las actividades programadas dan resultados mejores y por lo tanto el programa de actividades es eficaz**.

Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 nuevas hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que obtienen en el pretest.



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5017,527 ^a	4	1254,382	122,763	,000	,810
Intersección	600,886	1	600,886	58,807	,000	,338
Puntuación_pretest	1368,783	1	1368,783	133,959	,000	,538
Grupo	1371,639	1	1371,639	134,238	,000	,539
Sexo	15,524	1	15,524	1,519	,220	,013
Grupo * Sexo	2,536	1	2,536	,248	,619	,002
Error	1175,065	115	10,218			
Total	1430387,000	120				
Total corregida	6192,592	119				

Tabla 56. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la Puntuación total.
Variable dependiente: Puntuación total posttest

Por medio de análisis de covarianza, se observa que para la variable sexo, la probabilidad asociada es de 0.220, superior a 0.05; por lo tanto, no significativo, por lo que **se acepta la hipótesis nula en relación al sexo.**

Como conclusión, se puede deducir que el programa de actividades influye por igual a los niños y a las niñas.

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental) **Se acepta igualmente la hipótesis nula en relación con el conjunto de variables (sexo y grupo) Los efectos no son interactivos.**

Al no interaccionar el grupo y el sexo, podemos concluir que estas variables no influyen en la puntuación de los alumnos.



3.5.1.2 Estudio estadístico pretest–posttest: Escalas MSCA

• Correlaciones pretest-posttest

Se realiza el estudio de correlación entre variables (las puntuaciones obtenidas en el test de MSCA de todas las escalas) por los dos grupos, en el momento del pretest (al inicio del estudio) y en el momento del posttest (después de terminar las actividades). Consultar anexo V

Correlación de Pearson	Verbal	Perceptivo manipulativo	Numérica	General Cognitiva	Memoria	Motricidad
Verbal	1	,642**	,354**	,907**	,813**	,733**
Perceptivo manipulativo	,642**	1	,390**	,854**	,673**	,767**
Numérica	,354**	,390**	1	,575**	,413**	,426**
General Cognitiva	,907**	,854**	,575**	1	,829**	,838**
Memoria	,813**	,673**	,413**	,829**	1	,735**
Motricidad	,733**	,767**	,426**	,838**	,735**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 57. Correlaciones de las puntuaciones de las escalas del test MSCA en el pretest

Correlaciones Posttest						
Correlación de Pearson	Verbal	Perceptivo manipulativo	Numérica	General Cognitiva	Memoria	Motricidad
Verbal	1	,586**	,505**	,846**	,535**	,434**
Perceptivo manipulativo	,586**	1	,580**	,862**	,454**	,693**
Numérica	,505**	,580**	1	,752**	,420**	,538**
General Cognitiva	,846**	,862**	,752**	1	,577**	,660**
Memoria	,535**	,454**	,420**	,577**	1	,344**
Motricidad	,434**	,693**	,538**	,660**	,344**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 58. Correlaciones de las puntuaciones de las escalas del test MSCA en el posttest

- Grupo Experimental; al que se le han aplicado las actividades programadas.



- Grupo Control; al que no se le han aplicado las actividades.

Se utiliza para dicho estudio el coeficiente de correlación de Pearson.

Todas las puntuaciones obtenidas en el pretest como las obtenidas en el postest, correlacionan con todas las subáreas, el coeficiente es significativo; por tanto existen relación estadísticamente significativa entre las variables.

Estadísticos

Al estudiar comparativamente los resultados de las puntuaciones de ambos grupos se observa que: la media es superior en el postest que en el pretest en todas las subáreas en el grupo Experimental; en el grupo Control, la media en el postest es superior a la media pretest en tres subáreas y similar o muy ligeramente inferior en las otras tres; y, superior en el grupo Experimental que en el grupo Control, en todas las áreas en el postest.

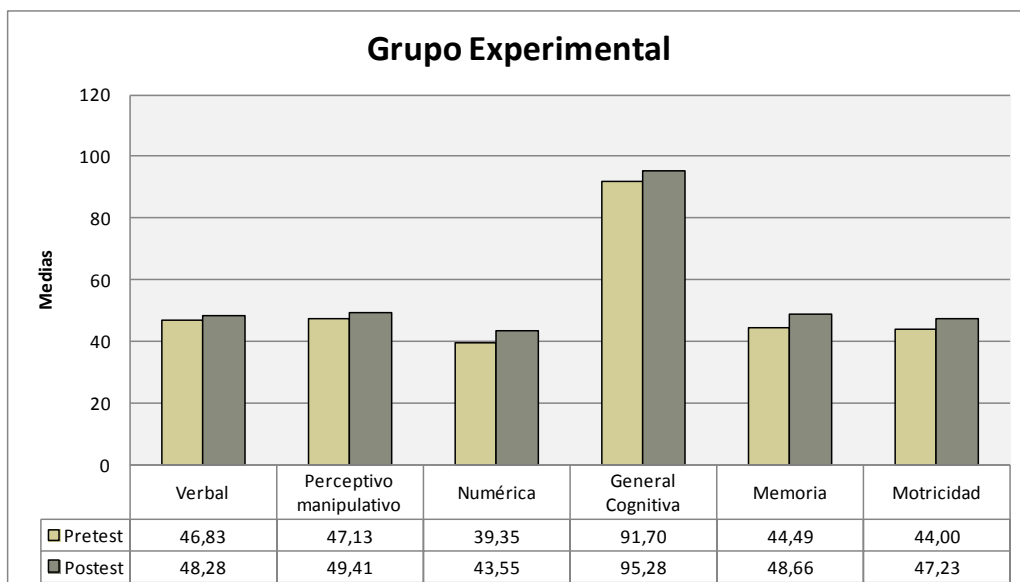


Gráfico 22. Puntuaciones totales por subáreas en el pretest y postest del grupo Experimental

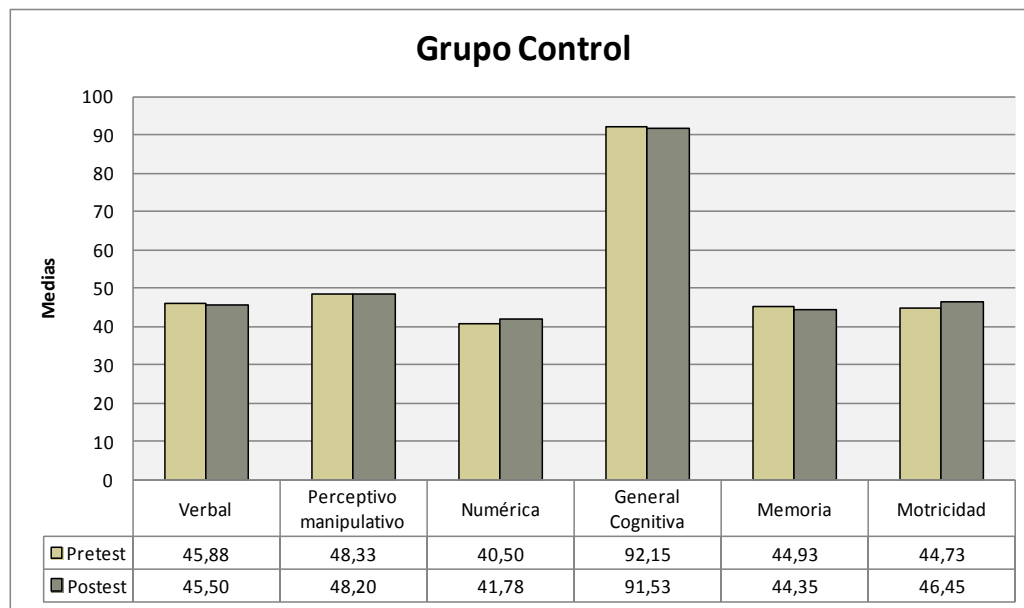


Gráfico 23. Puntuaciones totales por subáreas en el pretest y posttest del grupo Control

Análisis de covarianza por grupo

Como metodología se plantea una *primera hipótesis nula*, que consiste en afirmar que *no hay diferencia significativa en los resultados de cada prueba en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que se obtiene en el pretest*.

Esto se realiza en cada una de las 6 áreas que componen el test MSCA, dándonos los siguientes resultados:

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	463,528 ^a	2	231,764	22,377	,000	,277
Intersección	2090,146	1	2090,146	201,809	,000	,633
Verbal pretest	258,178	1	258,178	24,928	,000	,176
Grupo	169,153	1	169,153	16,332	,000	,122
Error	1211,772	117	10,357			
Total	270718,000	120				
Total corregida	1675,300	119				

Tabla 59. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Verbal. Variable dependiente: puntuación escala Verbal posttest



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	340,059 ^a	2	170,030	11,375	,000	,163
Intersección	1662,028	1	1662,028	111,186	,000	,487
Perceptivo Manipulativo pretest	300,855	1	300,855	20,127	,000	,147
Grupo	65,552	1	65,552	4,385	,038	,036
Error	1748,932	117	14,948			
Total	290307,000	120				
Total corregida	2088,992	119				

Tabla 60. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Perceptivo manipulativa. Variable dependiente: puntuación escala Perceptivo manipulativa posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	756,981 ^a	2	378,490	28,834	,000	,330
Intersección	1181,448	1	1181,448	90,004	,000	,435
Númerico pretest	672,964	1	672,964	51,267	,000	,305
Grupo	139,626	1	139,626	10,637	,001	,083
Error	1535,811	117	13,127			
Total	223743,000	120				
Total corregida	2292,792	119				

Tabla 61. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Numérica. Variable dependiente: Puntuación escala Numérica posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	997,772 ^a	2	498,886	15,619	,000	,211
Intersección	6183,041	1	6183,041	193,574	,000	,623
General Cognitiva pretest	622,772	1	622,772	19,497	,000	,143
Grupo	397,050	1	397,050	12,431	,001	,096
Error	3737,153	117	31,941			
Total	1065619,000	120				
Total corregida	4734,925	119				

Tabla 62. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala General Cognitiva. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	612,919 ^a	2	306,459	8,991	,000	,133
Intersección	1938,353	1	1938,353	56,867	,000	,327
Memoria pretest	116,981	1	116,981	3,432	,066	,028
Grupo	515,748	1	515,748	15,131	,000	,115
Error	3988,006	117	34,086			
Total	272225,000	120				
Total corregida	4600,925	119				

Tabla 63. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Memoria. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	662,517 ^a	2	331,258	17,849	,000	,234
Intersección	913,241	1	913,241	49,209	,000	,296
Motricidad pretest	646,500	1	646,500	34,836	,000	,229
Grupo	33,492	1	33,492	1,805	,182	,015
Error	2171,350	117	18,559			
Total	267538,000	120				
Total corregida	2833,867	119				

Tabla 64. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Motricidad. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest

La probabilidad asociada al estadístico F calculado es 0.000 por lo que, al ser inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula planteada, afirmando que en todas y cada una de las áreas existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación en función de si pertenecen al Grupo Experimental o al Grupo de Control, controlando el efecto que pueda ejercer su grado inicial de puntuación.

Se rechaza la hipótesis nula, ya que se observa por ANCOVA, que las medias ajustadas no son iguales.



En el modelo corregido se pone a prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de cada prueba en función de si pertenecen al Grupo Experimental o al Grupo de Control, controlando el efecto que pueda ejercer el punto de partida de ambos grupos en cuanto a su grado inicial de puntuación, medido en el pretest.

Se puede afirmar que, una vez eliminado el efecto de la covariable (pretest), las diferencias que se dan en las medias ajustadas del posttest son significativas.

También se realiza el estudio (eta cuadrado parcial) que se interpreta como la proporción o cantidad de varianza en la variable dependiente que es explicada por la diferencia entre los grupos. Se observa que alrededor de un 30% de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento (actividades programadas); este porcentaje se interpreta como alto según el criterio de Cohen (1998), al ser superior a 0.14 o 14%, que ha sugerido los siguientes valores para su interpretación:

- Alto, $\eta^2 \approx 0,14$
- Medio, $\eta^2 \approx 0,06$
- Bajo, $\eta^2 \approx 0,01$

Como conclusión, existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en los alumnos en función al grupo en el que estén, a favor del Experimental; lo que quiere decir que **las actividades programadas dan resultados mejores y por lo tanto el programa de actividades es positivo.**



Análisis de covarianza por grupo y sexo

Se plantean 2 nuevas hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que obtienen en el pretest.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	524,619 ^a	4	131,155	13,108	,000	,313
Intersección	1955,568	1	1955,568	195,441	,000	,630
Verbal pretests	288,045	1	288,045	28,787	,000	,200
Grupo	169,697	1	169,697	16,960	,000	,129
Sexo	4,450	1	4,450	,445	,506	,004
Grupo * Sexo	41,434	1	41,434	4,141	,044	,035
Error	1150,681	115	10,006			
Total	270718,000	120				
Total corregida	1675,300	119				

Tabla 65. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Verbal. Variable dependiente: puntuación escala Verbal posttest

Se rechaza la hipótesis nula, ya que se observa por ANCOVA, que las medias ajustadas no son iguales.



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	341,895 ^a	4	85,474	5,626	,000	,164
Intersección	1617,819	1	1617,819	106,490	,000	,481
Perceptivo	284,363	1	284,363	18,718	,000	,140
Manipulativo pretest						
Grupo	64,897	1	64,897	4,272	,041	,036
Sexo	1,533	1	1,533	,101	,751	,001
Grupo * Sexo	,016	1	,016	,001	,975	,000
Error	1747,097	115	15,192			
Total	290307,000	120				
Total corregida	2088,992	119				

Tabla 66. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Perceptivo Manipulativa. Variable dependiente: puntuación escala Perceptivo Manipulativa posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	774,214 ^a	4	193,553	14,658	,000	,338
Intersección	1183,284	1	1183,284	89,609	,000	,438
Númerico pretest	671,763	1	671,763	50,872	,000	,307
Grupo	140,867	1	140,867	10,668	,001	,085
Sexo	1,128	1	1,128	,085	,771	,001
Grupo * Sexo	11,766	1	11,766	,891	,347	,008
Error	1518,578	115	13,205			
Total	223743,000	120				
Total corregida	2292,792	119				

Tabla 67. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Numérica. Variable dependiente: puntuación escala Numérica posttest



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	1040,285 ^a	4	260,071	8,095	,000	,220
Intersección	5869,736	1	5869,736	182,702	,000	,614
General Cognitiva pretest	657,012	1	657,012	20,450	,000	,151
Grupo	401,182	1	401,182	12,487	,001	,098
Sexo	,561	1	,561	,017	,895	,000
Grupo * Sexo	34,708	1	34,708	1,080	,301	,009
Error	3694,640	115	32,127			
Total	1065619,000	120				
Total corregida	4734,925	119				

Tabla 68. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala General Cognitiva.
Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	716,300 ^a	4	179,075	5,301	,001	,156
Intersección	1920,879	1	1920,879	56,865	,000	,331
Memoria pretest	110,963	1	110,963	3,285	,073	,028
Grupo	516,527	1	516,527	15,291	,000	,117
Sexo	47,653	1	47,653	1,411	,237	,012
Grupo * Sexo	86,695	1	86,695	2,567	,112	,022
Error	3884,625	115	33,779			
Total	272225,000	120				
Total corregida	4600,925	119				

Tabla 69. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de escala Memoria. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest



Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	663,886 ^a	4	165,971	8,796	,000	,234
Intersección	884,292	1	884,292	46,864	,000	,290
Motricidad pretest	640,589	1	640,589	33,949	,000	,228
Grupo	33,803	1	33,803	1,791	,183	,015
Sexo	,280	1	,280	,015	,903	,000
Grupo * Sexo	,661	1	,661	,035	,852	,000
Error	2169,981	115	18,869			
Total	267538,000	120				
Total corregida	2833,867	119				

Tabla 70. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las puntuaciones de la escala Motricidad
Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest

Por medio de análisis de covarianza, se observa que para la variable sexo, la probabilidad asociada es superior a 0.05 en todas las áreas; por lo tanto, no significativo, por lo que **se acepta la hipótesis nula en relación al sexo.**

Como conclusión, se puede deducir que el programa de actividades influye **por igual a los niños y a las niñas.**

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), excepto en el área verbal que hay una diferencia estadísticamente significativa en los alumnos a favor del grupo experimental y los alumnos varones (probabilidad asociada es 0.044, inferior a 0.05) y con un eta cuadrado igual a 0.035 considerado como muy alto según Cohen (1988), que ha sugerido los siguientes valores para su interpretación:

- Alto, eta \approx 0,14
- Medio, eta \approx 0,06
- Bajo, eta \approx 0,01



En el resto de áreas se acepta igualmente la hipótesis nula en relación con el conjunto de variables (sexo y grupo). Los efectos no son interactivos.

Al no interaccionar **el grupo y el sexo**, podemos concluir que estas variables **no influyen en la puntuación de los alumnos, con la excepción antes mencionada.**

Conclusiones análisis comparativo de las áreas

Como resultado podemos concretar que, en todas y cada una de las áreas antes expresadas se dan las siguientes conclusiones:

Las medias de todas las puntuaciones obtenidas son superiores en el grupo experimental que en el grupo Control con diferencias estadísticamente significativas, sin que los efectos sean interactivos.

No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas **en función del sexo.**

Las variables de pertenencia a grupo y sexo no son interactivas (a excepción del área verbal); al no interaccionar el grupo y el sexo, podemos afirmar que estas variables no influyen en la puntuación de los alumnos, excepto en el área verbal que hay una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo Experimental y en los varones, sin que los efectos sean interactivos.

4

CONCLUSIONES Y **LIMITACIONES**



4.1 Conclusiones del estudio empírico

Conclusiones del análisis de resultados del inventario de desarrollo Battelle

Del análisis de los resultados obtenidos tras realizar el Inventario de Desarrollo Battelle antes y después de la realización de las actividades programadas, en el área personal social, por medio de una correlación entre variables, se observan las siguientes conclusiones:

Conclusiones del área

Como resultado se puede afirmar que en las puntuaciones totales del test de Battelle, se dan las siguientes conclusiones:

La puntuación media es superior en el postest que en el pretest en todas las subáreas con diferencias estadísticamente significativas

En la puntuación total existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo Experimental respecto al grupo Control, a favor del grupo Experimental.

No existen diferencias en relación con el sexo; es decir tienen un comportamiento similar los niños y las niñas.

No existen diferencias en relación con el sexo y pertenencia a uno de los dos grupos; es decir que las variables sexo y grupo no son interactivas.

Se puede afirmar por los resultados que el grupo Experimental tiene un desarrollo más armónico de las subáreas que el grupo Control.

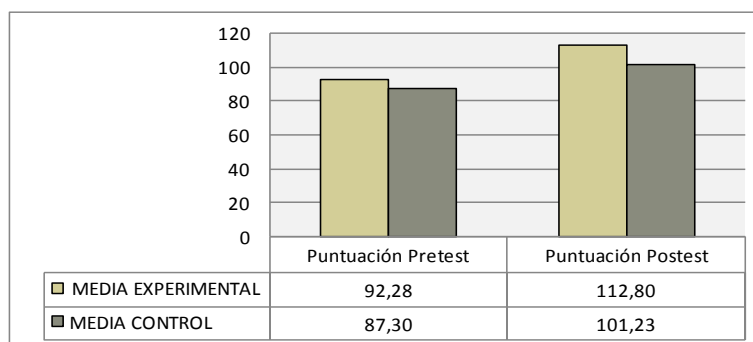


Gráfico 24. Medias de la puntuación pretest y postest en función del grupo

Correlaciones entre subáreas

Tanto las puntuaciones totales obtenidas en el pretest como las obtenidas en el postest, correlacionan con todas las subáreas. El coeficiente es significativo (a nivel 0.01), por tanto existe relación entre las variables.

En el grupo Experimental existen las siguientes correlaciones:

Las puntuaciones de la subárea interacción con el adulto correlacionan con interacción con los compañeros, colaboración y autoconcepto; con nivel de correlación bajo.

Las puntuaciones de la subárea expresión de sentimientos-afecto correlacionan con colaboración y autoconcepto; con nivel de correlación bajo.

Las puntuaciones de la subárea autoconcepto correlacionan con interacción *con el adulto e interacción con los compañeros; con nivel bajo y, con expresión de sentimientos-afecto, con nivel moderado.*

Las puntuaciones de la subárea interacción con los compañeros correlacionan con interacción con el adulto y con autoconcepto; con nivel bajo de correlación.

Las puntuaciones de la subárea colaboración correlacionan con interacción con el adulto y con expresión de sentimientos-afecto; con nivel bajo.



La única subárea que no correlaciona con ninguna en el grupo Experimental es la subárea de rol social.

Conclusiones por subáreas

Todas las subáreas obtienen puntuaciones más altas el posttest que en el pretest.

Todas las subáreas obtienen en el posttest puntuaciones superiores en el grupo Experimental que en grupo Control.

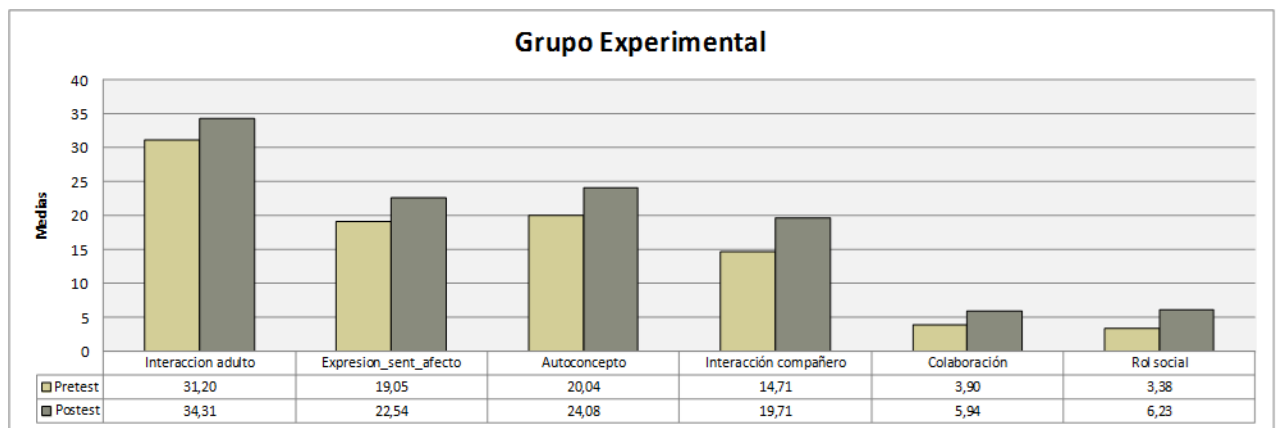


Gráfico 25. Puntuaciones pretest y posttest de las subáreas del grupo Experimental

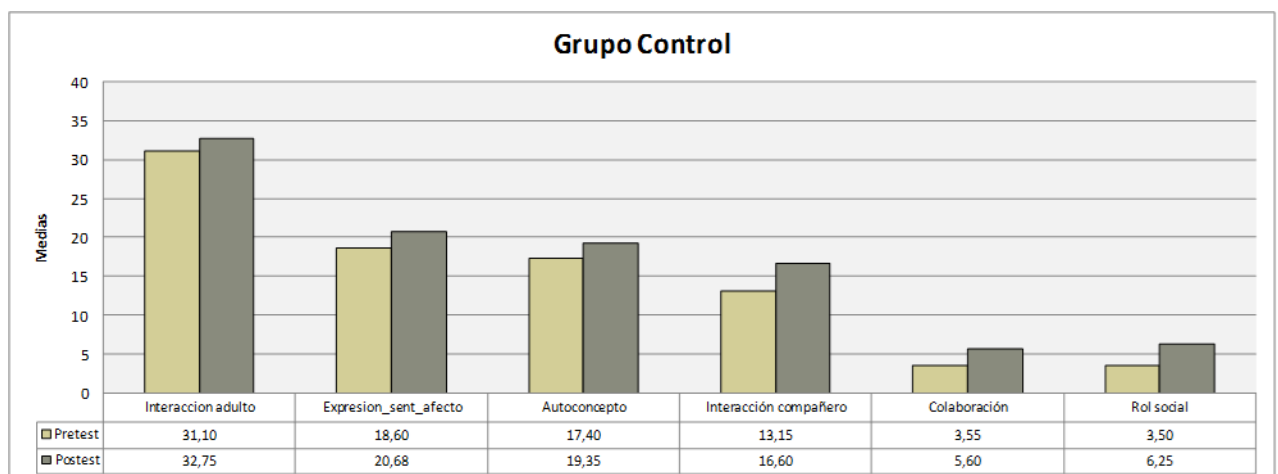


Gráfico 26. Puntuaciones pretest y posttest de las subáreas del grupo Control



Las subáreas donde se ha producido **crecimiento en grupo Experimental respecto al grupo Control** son las siguientes, por este orden de prelación:

1-Autoconcepto

2-Interacción con los compañeros

3-Expresión de sentimientos-afecto

4-Rol social

5-Interacción con el adulto

Pormenorizando en cada subárea, se han encontrado mejoras de los siguientes contenidos en el grupo Experimental con respecto al Control:

En autoconcepto se observa que ha habido mejora en el conocimiento de sí mismo y de su identidad, en el conocimiento de su nombre y su edad; en la capacidad de utilizar un pronombre, o su propio nombre para referirse a sí mismo; en la capacidad de enorgullecerse de sus éxitos, de hablar positivamente de sí mismo, así como, de atraer la atención del otro sobre su actividad.

En la interacción con los compañeros se ha mejorado en la relación con los iguales, en la capacidad de participar en juegos de grupo y de compartir sus juguetes. Se ha conseguido un clima social relajado en el aula donde al alumno se encuentra seguro y confiado.

En expresión de sentimientos-afecto ha habido mejoras en los siguientes contenidos:

- En la expresión de emociones y muestras de afecto en relación a personas, animales, objetos personales y música.



- En el gusto por que le lean cuentos, en el juego con otros niños y en la capacidad de expresarlo verbalmente.
- En la expresión de cariño y simpatía hacia un compañero.
- En la capacidad de localizar en su propio cuerpo sensaciones de alegría y enfado.
- En el reconocimiento en su imagen en el espejo y en fotos propias, de los aspectos físicos de las emociones de alegría y enfado, tanto en el lenguaje corporal como en el facial.
- En la identificación de gestos corporales y expresiones faciales de enfado y alegría en sus compañeros y en fotos de los mismos.
- En la capacidad de verbalizar situaciones sencillas, comidas y cosas que no le gustan, o que sí le gustan.
- En la ampliación del lenguaje emocional para los sentimientos de enfado, alegría, miedo, tristeza; así como en la capacidad de verbalizar que se está contento, enfadado o con miedo.

En Rol social se han visto mejoras en relación a la capacidad de representar un papel cuando juega solo o con sus compañeros y en la realización de juegos de imitación del adulto en palabras y acciones.

En Interacción con el adulto se ha incrementado la capacidad de ayuda en tareas domésticas sencillas, en las rutinas de comida, higiene y descanso, y en la posibilidad de colaborar con más autonomía en las tareas grupales de clase. Se observa que aparece el saludo espontáneo a los adultos conocidos, la respuesta positiva a las alabanzas y recompensas del adulto; así como la mejora en la integración dentro de la clase y la capacidad de separarse fácilmente de los padres.



Conclusiones del análisis de resultados de la escala MSCA

Resumen de conclusiones del MSCA

Se puede afirmar que en las puntuaciones totales de la escala MSCA, se dan las siguientes conclusiones:

Tanto en el índice general cognitivo como en todas las subáreas existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo Experimental respecto al grupo Control, a favor del grupo Experimental.

No existen diferencias en relación con el sexo; es decir tienen un comportamiento similar los niños y las niñas.

No existen diferencias en relación con el sexo y pertenencia a uno de los dos grupos; es decir que las variables sexo y grupo no son interactivas, excepto en el área verbal donde es favorable a los niños del grupo Experimental.

Relaciones entre escalas

Todas las escalas obtienen en el grupo Experimental puntuaciones más altas el posttest que en el pretest, mientras en el grupo Control, las escalas Verbal, Perceptivo-Manipulativa, el Índice General Cognitivo y la Memoria son ligeramente inferiores.

Las escalas donde existe más diferencia entre las puntuaciones medias en el posttest en el grupo Experimental respecto al grupo Control son la escala Verbal, el Índice General Cognitivo y la Memoria, a favor del grupo Experimental.

Las puntuaciones medias de todas las escalas tienen relación estadísticamente significativa con el resto, a nivel 0,01 y positiva, tanto en el pretest como en el posttest.

La relación tiene un coeficiente entre moderado y alto entre todas las escalas; siendo el más alto el Índice General Cognitivo con el resto.

Las escalas con índices de correlación más bajos son la Memoria y la Numérica.

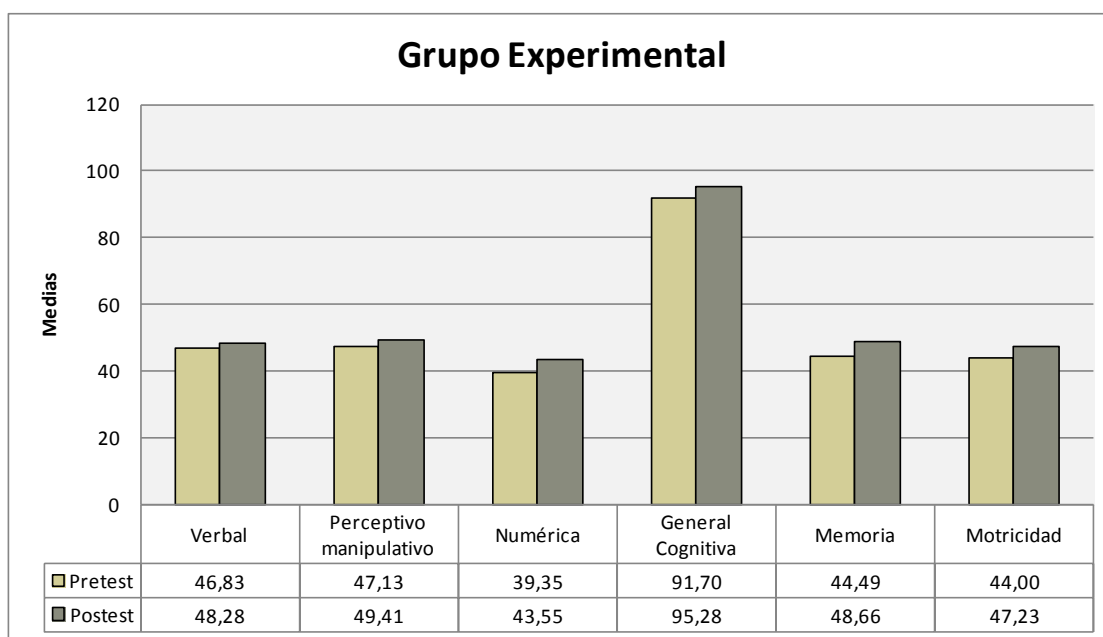


Gráfico 27. Puntuaciones pretest y posttest por subáreas del grupo Experimental

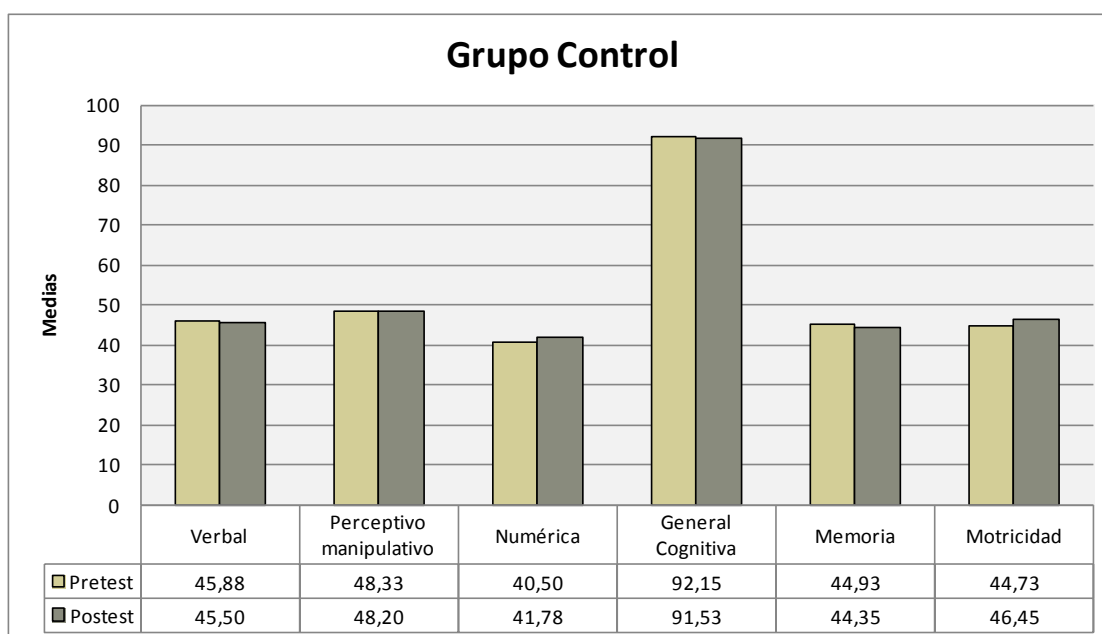


Gráfico 28. Puntuaciones pretest y posttest por subáreas del grupo Control



4.2 Discusión comparativa con otros programas

Ha quedado ampliamente expuesto que la Inteligencia Emocional despierta gran interés en el terreno educativo como vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Una vez salvado el inconveniente de encontrar estudios que estuvieran avalados por datos empíricos y que fueran afines con la línea investigadora de esta tesis, se propone ahora comparar el estudio realizado con la selección detallada que se ha configurado en capítulo 2.1.4 “La intervención en Inteligencia Emocional”; con el fin de contrastar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante instrumentos diversos, en el desarrollo social, escolar y personal de los alumnos.

Se procede a esta revisión desde diferentes campos de discusión

- En primer lugar se va a comparar el modelo teórico de base que se ha elegido.

Se ha tomado como eje vertebrador los principios de la educación emocional y social para la selección y discusión de proyectos que se está realizando, porque bajo este marco se integran todos los programas específicos que se llevan a la práctica en la escuela mediante la premisa básica de que, los problemas que afectan a los niños están causados por los mismos factores de riesgo a nivel emocional y social (Fernández Berrocal, 2010). En este sentido se constata que todos trabajan lo que podríamos llamar el desarrollo de su “resiliencia” mediante la educación práctica de las habilidades emocionales y sociales en el currículum escolar. Ahora bien, el enfoque cambia cuando algunos programas abordan los aprendizajes específicos pautados de manera preventiva, o como intervención necesaria para mejorar unas condiciones de partida, que se consideran deficitarias o en peligro; como en el caso de los programas de: “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada; “Proyecto Educación Responsable “en Cantabria; “Self Kit Program” en Rumanía;



“Training Social and Emotional Competence in Children” en Alemania; y “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School Children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention” en los Países Bajos.

En cambio otros programas como “la educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención” en Burgos; y el presente realizado en Madrid, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”; pretenden introducir un cambio dentro del currículum escolar que favorezca, de base, el desarrollo emocional en los alumnos, mediante el aprendizaje de habilidades de Inteligencia Emocional con actividades globalizadas diarias; de manera que se consiga intervenir en un sistema educativo deficitario en este campo, que al mejorarlo, propicie intervenciones armónicas con el desarrollo integral del alumno y, por lo tanto, un crecimiento saludable de sus capacidades afectivas, emocionales y sociales.

Para analizar el modelo de constructo empleado en la discusión con otros programas se sigue la definición dada por Mayer, Salovey y Caruso (2000) que distinguen entre modelos mixtos y de capacidad; porque en España, y sobre todo en el ámbito educativo, el modelo mixto ha sido el más extendido (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

- En el primer bloque se encuentran modelos que tienen tendencia a combinar o mezclar habilidades mentales con rasgos de personalidad son los llamados “modelos mixtos” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), como por ejemplo en los programas:
 - “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada: Sentimientos y emociones, autoestima, normas y su cumplimiento.



- “Proyecto Educación Responsable” en Cantabria: Autoestima, Reconocer y expresar emociones e ideas, habilidades sociales, valorar y cuidar la salud.
 - “Self Kit Program” en Rumanía: Habilidades sociales y comportamentales.
 - “Training Social and Emotional Competence in Children” en Alemania: Identificación de emociones y comportamiento social.
 - “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona: sería un caso especial, por un lado pretende la mejora desde la naturalidad de programas escolares ajustados a un buen crecimiento emocional y por otro, al pertenecer al GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), desarrolla competencias como habilidades socioemocionales propias de un modelo formativo mixto.
- En el segundo bloque se encuentran los modelos de IE llamados de “habilidad” que se centran en las habilidades mentales y que permiten utilizar la información obtenida a través de las emociones para la mejora del procesamiento cognitivo (Mayer, y Salovey, 1997). Como por ejemplo los programas:
- El programa “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención” de la Universidad de Burgos, tiene dos propuestas educativas. En la primera propuesta no se define el proyecto de mejora de IE que sigue el profesor, aunque sí mide el efecto posible que tiene sobre los alumnos. En la segunda propuesta sí que adopta un perfil de habilidad emocional: comprensión y expresión de emociones.



- El presente programa realizado en Madrid, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, trabaja habilidades de percepción, evaluación y expresión de las emociones y asimilación o facilitación emocional. Por lo tanto el programa se adapta al perfil del modelo de habilidad emocional.
- En segundo lugar, si se compara el planteamiento de intervención psicopedagógica que se lleva a cabo en este trabajo de investigación, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, se observa que obtiene resultados positivos en el desarrollo socioemocional, al igual que en todos los programas que se han estudiado en comparación.
 - En relación al sexo y la IE, se observa que en el estudio comparativo realizado por sexos en “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil” no se han visto diferencias; es decir, se verifica que tienen un comportamiento similar los niños y las niñas. Tampoco las variables sexo y grupo son interactivas, excepto en el área verbal del MSCA donde es favorable a los niños del grupo Experimental. Esta investigación aportada sólo ha podido ser contrastada con el programa Proyecto Educación Responsable de la Fundación Botín en Cantabria, que ha obtenido mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas, pero en las variables relacionadas con la Inteligencia Emocional en alumnos de primaria.
 - El programa “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; es el que más se asemeja en su planteamiento y metodología con esta investigación y, además, corrobora los resultados obtenidos en el trabajo que nos ocupa, excepto en el estudio por sexo y del desarrollo cognitivo.



- El programa de “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” desarrollado en Granada, y que tiene como objetivo dotar a los niños de 3 años de habilidades de competencia social, emocional y resolución de conflictos; obtiene en sus resultados avances significativos entre los beneficiarios del mismo afines a los aquí encontrados. Como es el caso de saber reconocer los sentimientos de los demás y expresar los suyos propios. Además ofrece otros datos positivos en las áreas de la competencia social y una disminución de las puntuaciones relativas al comportamiento antisocial, que no han sido trabajados en este estudio.
- Un análisis comparativo más detallado de los resultados de nuestro programa, en las subáreas del área personal social donde se ha producido crecimiento con respecto a los resultados de otros programas, ofrece los siguientes datos:

Autoconcepto

En “la educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; aparecen ostensibles similitudes dentro de esta subárea de autoconcepto con el programa que nos ocupa en esta investigación, al haber utilizado el mismo instrumento de evaluación con resultados positivos en cuanto a mejora de la identidad, manifestación de sentimientos hacia sí mismo y confianza en las propias posibilidades, así como en la valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

Interacción con los compañeros.

El trabajo de “la educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” realizado en Barcelona, ofrece similitudes dentro de esta subárea con



datos positivos en relación al desarrollo de habilidades socio-emocionales como: habilidades de relación interpersonal en relación a la comunicación, la cooperación y la colaboración social; además de las relaciones positivas con los demás.

Se ha de admitir que no se ha partido en la investigación de una situación conflictiva, pero, al igual que en los otros proyectos, se ha producido una mejora del área socioemocional y del clima social en el aula. Aparecen, entonces, similitudes dentro de esta subárea con los programas:

- “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada; que tiene como objetivo dotar a los niños de 3 años de habilidades de competencia social, emocional y resolución de conflictos. Obtiene como resultados que los niños comparten con sus iguales, saben escuchar, pedir perdón, dar las gracias y presentan menos conductas agresivas y violentas.
- El programa “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children” de los Países Bajos, estudia el impacto de una intervención generalizada por la implantación de un programa escolar en las clases de primero de Educación Primaria “Good Behavior Game” (GBG), para la prevención de conductas disruptivas en niños pequeños. Obtiene como resultados afines, que ha mejorado el clima social del aula.
- El “Self Kit Program” de Rumanía demuestra que después de la implementación, hay un incremento significativo en las competencias socioemocionales, y la frecuencia de desordenes de conducta disminuye.

Expresión de sentimientos-afecto

Aparecen similitudes dentro de esta subárea con los programas de:



- “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada. Tiene como objetivo dotar a los niños de 3 años de habilidades de competencia social, emocional y resolución de conflictos. Obtiene como resultados afines que los niños saben reconocer los sentimientos de los demás y expresar los suyos propios.
- En el “proyecto Educación Responsable” de la fundación Marcelino Botín, aplicado a niños de 3 a 16 años, en Cantabria, el alumnado participante ha mejorado las siguientes competencias afines, pero en Educación Primaria: Su inteligencia emocional, específicamente la claridad o comprensión emocional para identificar y diferenciar las propias emociones, y el uso de estrategias para reparar los estados emocionales negativos. En Educación Infantil se ha hecho un estudio posterior y estamos a la espera de los resultados de evaluación sobre la competencia en la autoestima, expresión emocional, empatía, autocontrol, actitudes saludables y habilidades de interacción social.
- “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; ofrece similitudes en resultados positivos en cuanto a identificación de las propias emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás, e incremento del vocabulario emocional.
- El Programa “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, realizado en Burgos y cuyo objetivo general es que los niños de 2-3 años aprendan a interpretar y expresar progresivamente las propias emociones y sentimientos, comenzando a comprender, aceptar y respetar a los demás; ha obtenido resultados positivos afines referentes a la capacidad de comprensión y expresión de emociones de los niños a



través de las verbalizaciones, los gestos, la identificación y la asociación de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enfado.

- El programa “Training Social and Emotional Competence in Children” del Instituto de Psicología de la Universidad de Bonn, para el entrenamiento de la sensibilidad socioemocional y la comunicación no violenta en alumnos de primaria de 7 a 10 años, realizado en Alemania, aporta similitudes a este trabajo mediante confirmación de resultados en: Interpretación de expresiones faciales, en identificar las emociones propias y las de sus compañeros en situaciones conflictivas y, además, también desarrollaron un mejor conocimiento sobre el comportamiento social apropiado.

Rol social

- “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona, ofrece similitudes dentro de esta subárea, con datos positivos en relación al desarrollo de habilidades socio-emocionales como: saber si es niño o niña y reconocer las diferencias; el reconocimiento de los sentimientos en las expresiones faciales, y el juego representando roles del adulto.

Interacción con el adulto

- El programa “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada, obtiene como resultados afines niños más autónomos, que cumplen en mayor medida las normas establecidas, ayudan a sus maestros, saben escuchar, pedir perdón, y dar las gracias.
- “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación



emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; ofrece similitudes dentro de esta subárea con datos positivos en relación a la mejora del niño en la capacidad de separación de los padres, y a que responde al contacto social de adultos conocidos.

- En tercer lugar se ha de recordar que esta tesis, “Intervención Psicopedagógica en Inteligencia Emocional en EI”, implementada en Madrid, es una continuación de un anterior trabajo de dos años de investigación iniciado en el curso 2008-2009 para la obtención de la Suficiencia Investigadora y el Certificado de Estudios Avanzados (DEA); donde se extrajeron conclusiones educativas, empíricas y de índole práctica muy alentadoras que han dado base a este proyecto con la misma línea investigadora, pero con las siguientes mejoras: se ha ampliado la investigación, aumentado el número de centros, el profesorado, y la amplitud de las muestras; tanto la muestra general, como la de los grupos Experimental y Control. Se ha ampliado el estudio, definido más hipótesis de trabajo y por tanto perfeccionado el programa, la metodología y el estudio empírico; aumentado los instrumentos de intervención, la temporalización y la coordinación con el profesorado.

La revisión con los referentes de estudio comparativo que se exponen en el capítulo 2.1.4 arroja los siguientes resultados:

- En relación a una implantación previa del programa o estudio piloto, sí se ha encontrado este trabajo en los siguientes programas:
 - “Desarrollo de La Competencia Social y Prevención del Comportamiento Antisocial en Niños de 3 años”, en Granada.
 - “Proyecto Educación Responsable de la Fundación Botín”, en Cantabria.



- “La Educación Emocional en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona.
- La presente investigación, “Intervención Psicopedagógica en Inteligencia Emocional en EI”, en Madrid.

Los programas “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada y el “Proyecto Educación Responsable” en Cantabria, se implantaron previamente mediante estudios en niveles educativos superiores con alumnos de más edad. El último proyecto lleva dos años de desarrollo en el segundo ciclo de Educación Infantil, iniciándose en mayo de 2013 la evaluación posttest y estando pendiente la publicación de los resultados.

En este trabajo “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil” y en el trabajo realizado en Barcelona, “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, sí que se realiza un primer proyecto de investigación con muestra más pequeña; aunque parece que en este último, la primera fase sólo recibe una evaluación cualitativa; no en nuestro caso, en el que se realiza el estudio completo de investigación.

- En los siguientes programas no se ha encontrado estudio previo:
 - “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos.
 - “Self Kit Program: Strategies for Improving Children’ Socio-Emotional Competencies”, en Rumanía.



- “Training Social and Emotional Competence in Children”, en Alemania.
- “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention”, en los Países Bajos. En este trabajo, la aplicación del programa necesita la creación de una estructura formativa y organizativa previa a la implantación, pero no podemos asegurar que sea un estudio piloto.
- En cuarto lugar se va a hacer una reflexión comparativa centrada en la metodología de trabajo.

Todos los programas debido a los criterios de selección fijados, tienen una calidad de investigación, pero se quiere resaltar ciertos puntos de interés. Para ello y para facilitar la comparación, se va a definir muy sucintamente en este punto las características del proyecto de investigación que aquí se trabaja: “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”.

Nuestro proyecto desarrolla la puesta en marcha de un programa de habilidades emocionales para alumnos del último curso del primer ciclo de Educación Infantil (aula de 2-3 años), con contenidos integrados en el currículum escolar. Se distribuye en 16 semanas y 64 sesiones de implementación diaria de media hora, seguidas siempre de actividades globalizadas de generalización de las habilidades de Inteligencia Emocional trabajadas durante cuatro días a la semana. El trabajo empírico consta de un estudio cuasi-experimental de pretest-posttest sobre una muestra de 120 alumnos (80 grupo Experimental y 40 grupo Control). También se ha visto el interés de analizar la posible influencia de este programa para la mejora de la IE en el desarrollo cognitivo del alumnado, diferenciando entre hombres y mujeres para ambos estudios.

En cuanto al seguimiento, se han hecho reuniones de coordinación puntuales con el equipo directivo y semanales, con las tutoras; para la



formación continuada, la recogida de datos, la evaluación procesal y la retroalimentación conjunta.

Las relaciones con las familias a través de la tutora han tenido que ver con la preparación y participación en las actividades del programa de intervención con los hijos en el centro y en actividades extraescolares.

Se procede ahora a la comparación con el resto de programas seleccionados, detallando primero los aspectos de sus programas que son diferenciales al aquí desarrollado, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil” y, después, puntos de contraste.

- Se encuentran macro proyectos de una gran envergadura en cuanto al sustento económico, institucional o político; esto genera obviamente una capacidad mayor de implementación, facilidad de investigación y, también, una mejora para la inversión en recursos del proyecto.
- “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir” en Granada. Este programa coincide con el presente en que ambos trabajan con niños de la etapa de EI; aunque el primero con niños del segundo ciclo de EI, de más edad con respecto al nuestro. También ha hecho la implantación en la primera etapa de Educación Primaria (EP) y, como complemento, se ha realizado un estudio longitudinal de los efectos del programa.

La amplitud de la muestra en el diseño experimental difiere a favor de la presente investigación realizada en Madrid, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, con una muestra de 120 niños de 2-3 años, frente a otra de 78 niños de 3-4 años. Vemos que aún teniendo más medios la muestra es menor y también la dificultad y el tiempo de la de la implementación: 12 semanas y 24 sesiones de media hora, más ejercicios sin especificar;



frente a 16 semanas y 64 sesiones totales de implementación diaria globalizada en currículum de nuestro proyecto. No se plantean comprobar tampoco, si el programa puede ser efectivo en otras áreas de desarrollo infantil, como la cognitiva que aquí sí se ha investigado.

La investigación se enmarca dentro de un diseño cuasi-experimental pretest-posttest de grupo único y el planteamiento se cierra sobre desarrollo de competencia social y prevención de conductas de riesgo; frente al programa realizado en Madrid “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”; basado en un estudio estadístico inferencial de pretest posttest con grupo Control y Experimental, sobre desarrollo de habilidades de IE.

· “Proyecto Educación Responsable” en Cantabria. En el año 2006 se inicia la implantación del programa de 3 años de duración en el segundo ciclo de EI. En el año 2009 se han conocido los primeros resultados evaluativos del estudio y, aunque estos se centran solo en la evaluación de los alumnos de Enseñanza Primaria, ya ofrece datos para el análisis del programa.

En el estudio entran 6 centros, dos experimentales y cuatro Control; de ellos participan los profesores, los alumnos y sus padres. El número de la muestra es de 586 niños-as en el pretest y de 509 en el posttest. Es mucho mayor que en nuestra investigación y también menos específica. Los instrumentos de evaluación son adecuados y la metodología se va adaptando a los objetivos según su expansión.

Vemos que, como el programa en Madrid que aquí nos ocupa, la experiencia es seria y rigurosa, aunque mucho más amplia en el tiempo. Es evidente que el proyecto sobrepasa en recursos al presente trabajo y que está muy bien diseñado evaluativamente por la universidad y la Consejería de Cantabria; pero contrastando los datos que se disponen de su investigación en la etapa de Educación Infantil,



hay argumentos interesantes para el análisis. “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, en Madrid, aporta mejoras en los siguientes puntos:

El modelo de habilidad emocional que se ha adoptado para la IE tiene una mayor aceptación dentro de la comunidad científica.

En el “Proyecto Educación Responsable” en Cantabria, cuentan con asesores e instituciones externas que realizan actividades del programa en el aula. Esto es bueno para enriquecer los recursos, pero en el programa “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, se defiende que la tutora es el referente afectivo y socializador en edades muy tempranas, por ello se ha intentado prestar el máximo apoyo a la misma, para que sea ella la que vehicule los aprendizajes y no depender de lazos externos no vinculados afectivamente.

En los colegios de Cantabria la experiencia no llega al primer ciclo de EI. Las sesiones que se hacen en tres años en el 2º ciclo de EI son 13; incluyen los dos programas y las sesiones con las familias (3 son de animación a la lectura promoviendo actitudes y valores para la conservación de la salud). De esto se deduce que las actividades son de bajo impacto; es decir que si hay 6 habilidades en el programa para estos niños - como se describió en el capítulo 2.1.4 - y se reparten entre 5 sesiones anuales, se observa que cada año sólo se hacen 5 actividades como máximo de IE, por lo que habrá algún año que incluso una habilidad psicológica no se haya trabajado ni siquiera una vez.

Por lo tanto se piensa que sería bueno centrarse en menos competencias, tal y como está diseñado “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, para garantizar el número de sesiones y la extensión adecuada que asegure su eficacia. Las competencias en esta investigación, a



diferencia de “Proyecto Educación Responsable”, se trabajan diariamente con experiencias significativas, de manera globalizada y dentro del currículum.

- El programa realizado en los Países Bajos “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention”, al igual que el de la Universidad de Granada, y la Fundación Botín, difiere del nuestro en que se puede considerar como un proyecto de modelo mixto, que es más grande en la amplitud de la muestra, en el tiempo de implementación y en el soporte económico y político a su gestión. Se coincide en una implementación seria y rigurosa, en la implantación de la fase previa y en que la experta de apoyo es la propia profesora que investiga.

Sus objetivos difieren del aquí realizado en que, primero se quiere poner en marcha con un fin diagnóstico y preventivo, y no tanto curricular y de desarrollo de la IE mediante metodología globalizada. Sí, en cambio, se coincide en la metodología a través del juego. Tiene también similitud en un buen diseño empírico, con adquisiciones socioemocionales que se trabajan para ser generalizables.

A diferencia del nuestro, que se ha diseñado y comprobado en España, sus resultados contrastados en diferentes contextos y culturas le han conferido una utilidad intercultural.

- En la Universidad de Barcelona se ha elaborado un proyecto afín a la fundación GROU; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” Con respecto al presente realizado en Madrid, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, hay similitudes que constatan la experiencia empírica demostrada. Es decir, ambos programas han contemplado un estudio previo con alumnos y características similares y la misma prueba cuantitativa: el Inventario de



Desarrollo Battelle (si bien el otro trabajo se ciñe solo a la prueba de Screening del test). Hay amplitud de muestra similar y estudio pretest - posttest. Como diferencias se ve que en "Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil" se ha realizado un estudio previo con el mismo rigor científico que el trabajo de investigación de la tesis, aunque en este segundo se introducen mejoras y se ha ampliado su interés científico mediante la utilización de la escala completa del área personal social (en adelante ps) y aplicando las escalas McCarthy de Desarrollo. El otro trabajo, "La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano", se ciñe solo a la prueba ps del Battelle para el pretest y posttest y a la evaluación cualitativa con los inventarios y registros de observación.

Ambos programas elaboran propuestas educativas para que los profesores las puedan introducir en el currículum y han realizado sesiones de seguimiento y apoyo al profesorado. Difieren en que los instrumentos cualitativos de documentación como: materiales de centro, fichas de coordinación semanal del programa con las tutoras, ficha registro de las tutoras sobre los avances del alumnado en los objetivos trabajados y materiales entregados a las tutoras para la puesta en marcha de las actividades del programa; han sido empleados para la evaluación en "la educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano". En cambio en "Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil", han sido muy útiles tanto para hacer el seguimiento de la implantación, como para indicadores de la marcha procesal; pero no se han utilizado como instrumento de evaluación del programa, porque no aportaban suficiente fiabilidad por su sesgo no controlado de subjetividad.



De nuevo una diferencia es el modelo teórico de habilidad frente al modelo mixto de “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona, que trabaja contenidos socioemocionales. Otra diferencia encontrada es que el grupo al que va dirigido esta investigación, es de menor edad y desarrollo.

- En el programa “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, perteneciente a la universidad de Burgos; se encuentran coincidencias con el modelo teórico, con la edad de la muestra y con el planteamiento de los objetivos y contenidos hacia un constructo de habilidad emocional, con propuestas educativas que se integren dentro del currículum escolar.

Es un trabajo que se subdivide en dos estudios consecutivos. Solo se realiza análisis sobre el segundo por ser donde se encuentran similitudes.

Se verifica la eficacia del programa con una muestra de 46 niños, de 30 a 41 meses de edad en un estudio cuasi-experimental pretest posttest de doble grupo. Coincide el planteamiento de comprobación experimental con “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, si bien difiere con el presente trabajo en que, en este caso, hay estudio piloto previo; el tamaño de la muestra es mayor; en que además se plantea la repercusión del programa en el desarrollo general cognitivo y en ver si se observan diferencias en cuanto al sexo y grupo de pertenencia en todos los casos; así como en el mayor número de hipótesis de investigación.

- El programa de “Self Kit Program” en Rumanía, con modelo mixto, mezcla varias áreas socioemocionales y además el desarrollo cognitivo; parece que en función del filtro cognitivo que se detecta en el alumno,



abordan un tipo u otro de habilidades sociales, emocionales y comportamentales.

Hay un estudio pretest- posttest, pero lo que no queda todavía claro es si el enfoque de correlación cognitivo - emocional ha sido suficientemente probado y para qué. En este sentido, en Madrid el programa “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, ha tenido que realizar un estudio de investigación que se detalla en el análisis de resultados, con un periodo de implantación del doble de duración en una muestra similar. No es, como el programa que aquí se investiga, un aprendizaje curricular globalizado; aunque en su elaboración han tenido en cuenta la especificidad de la cultura y el currículum rumano; al igual que en este trabajo, el currículum de Madrid.

- El estudio de la universidad de Bonn “Training Social and Emotional Competence in Children”, coincide al centrarse en el modelo de habilidad. Realiza un programa para el aumento de la Inteligencia Emocional con una buena periodicidad sobre una muestra más amplia y con un entrenamiento continuado como el que aquí se desarrolla. Llega a resultados comprobables como en “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”, con un buen modelo empírico y de instrumento de evaluación. A pesar de que la mejora se ha constatado, en la misma investigación se apunta la conveniencia de aumentar el programa para consolidar resultados, por no tener continuidad.

4.3 Conclusiones generales, limitaciones y prospectiva

En estas conclusiones relacionaremos los puntos centrales de los marcos teórico y metodológico, el trabajo empírico y los resultados finales obtenidos. Queremos demostrar la idoneidad de las hipótesis que han guiado esta investigación y la importancia pedagógica de iniciar la Educación Emocional en el primer ciclo de la Educación Infantil desde un enfoque curricular y práctico.



La práctica educativa, la formación y estudios previos de investigación realizados, nos han hecho conscientes de que es necesaria una nueva percepción de la inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que tan sobrevalorados han estado como indicadores de éxito en la proyección en el mundo laboral, escolar o de la vida en general; sin olvidar su peso a la hora de utilizarlos como instrumento para múltiples procesos de selección de personal y recursos humanos. La sociedad y la escuela tienden a rechazar a las personas que poseen un alto nivel intelectual y que carecen de habilidades emocionales y sociales. Pero lo más importante es el alto coste que hemos de pagar a nivel personal y comunitario cuando este proceso no está integrado (Goleman, 1995).

Este ha sido el punto de arranque de esta tesis, unido al planteamiento de si sería efectivo introducir cuanto antes el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en la escuela. Pero para llevarla adelante había que hacer un planteamiento abierto a varias direcciones que finalmente concluyeran en unos resultados comprobados.

Autores de prestigio en el ámbito de la psicología, la educación, y las ciencias, nos han ido poco a poco revelando y completando teorías sobre el complejo mundo de las emociones y el desarrollo de la inteligencia; así hemos revisado aportaciones significativas desde todos los campos de investigación con autores entre otros como Piaget e Inhelder, (1981), Bowlby (1999), Ellis (1962), Damasio (1994), Gardner (1983), Sternberg (1985), que nos ha ido dirigiendo hacia un nuevo constructo. John Mayer y Peter Salovey (1990) han constatado que hay un nuevo concepto teórico de IE. Actualmente ésta es la más apoyada en el campo científico y en la investigación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La inmensa mayoría de los estudios vigentes se dirigen a establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, para poder constatar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué campos de la vida nos influye. De momento y tras revisar trabajos empíricos con adolescentes, supimos que en el contexto educativo los bajos niveles de IE



se asocian con cuatro áreas: Déficits en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales. Descenso en el rendimiento académico. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

También estudios en sentido inverso han demostrado que niveles altos en IE se asocian: a buenos niveles de bienestar y ajuste psicológico (Extremera 2003; y Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), a una mejor calidad de las relaciones interpersonales (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Rubin, 1999; y Schutte, Malouf, Bobik et al., 2001), a ejercer como buen predictor del rendimiento escolar, a una menor aparición de conductas disruptivas y a un mejor ajuste emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Pensando en lo hallazgos de los estudios que acabamos de exponer y en las características evolutivas de los niños sobre los que pretendemos hacer la intervención, nos hemos planteado si en los niños más pequeños era coherente iniciar procesos de aprendizaje emocional.

Los resultados de la investigación nos han confirmado que el desarrollo en el niño es un proceso complejo y laborioso en el cual se construye a sí mismo a la par que interacciona con el mundo, lo organiza y lo hace suyo. En este caminar las emociones son el eje vertebrador que junto con el juego le va a permitir ir creciendo y formándose como persona. Las figuras de apego somos responsables por un lado de satisfacer sus necesidades, facilitarle un buen modelo y recursos para que se haga competente en todos los ámbitos de su formación y, por otro, de saber contextualizar y contener afectivamente sus demandas.

Para seguir contestando a esa pregunta hemos profundizado en el modelo teórico elegido de IE de Mayer y Salovey (1997), según el cual la IE se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional. Queda claro que se concibe a la



Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina que se fundamenta en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. La IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004).

Es importante, para la justificación que elaboramos, entender que al ser una inteligencia, la IE puede ser aprendida a lo largo de toda la vida, por lo tanto es entrenable y debe ser objeto de inclusión en los aprendizajes escolares.

El ámbito de la escuela puede ofrecer un punto de partida inmejorable para el desarrollo de la IE de los pequeños al ofrecer la oportunidad de interactuar con otros niños y con adultos de referencia en un contexto de privilegio por su estabilidad y continuidad.

Fundamentado y justificado nuestro estudio de investigación vamos a proceder a su desarrollo.

Para la elaboración del programa de intervención hemos tenido en cuenta dos parámetros: El desarrollo legislativo y el marco teórico que guía la investigación.

Desde un punto de vista legislativo se deduce que, a pesar de los consejos de rango superior, las habilidades emocionales no están completamente integradas en el currículum escolar. El último eslabón legislativo hace referencia a contenidos socioemocionales sin estructura ni secuencia lógica en el diseño curricular; es más, los contenidos de la Inteligencia Emocional no están desarrollados para el primer ciclo de la Educación Infantil. Nos encontramos, pues, frente a apuntes de tipo socioafectivo, que tienen más afinidad con una declaración de intenciones que con una concreción curricular. En este punto la legislación no acompaña ni aconseja adecuadamente al docente para uniformar y garantizar una equidad en la elaboración de programas con un estándar de calidad para todos.



Pasando al segundo parámetro propuesto: ¿Qué nos ofrece el marco teórico que orienta la investigación? Vemos que aquí sí que tenemos una guía más concreta de intervención, puesto que al ser catalogada como inteligencia, la escuela también tiene recursos para fomentar el aprendizaje emocional, eligiendo modelos donde haya cabida para los conocimientos y las emociones y fomentando el aprendizaje de la Inteligencia Emocional.

Mayer y Salovey (1997) enumeran, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos).

Si como hemos dicho antes es una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento y, además, como tal debe ser aprendida desde un entrenamiento práctico de habilidades emocionales; nos planteamos que también puede ser medible en edades tempranas, puesto que ya ha sido investigado con éxito en otros ámbitos educativos.

Una vez implementado el programa de intervención y obtenidos los datos con los instrumentos seleccionados, hemos procedido al estudio estadístico inferencial.

Resultados

Del análisis de los resultados del pretest y del posttest obtenidos tras realizar el Inventario de Desarrollo Battelle (en adelante Battelle) en el área personal social, por medio de una correlación entre variables; podemos afirmar que el grupo Experimental tiene un desarrollo más armónico de las subáreas que el grupo Control. Si nos fijamos en los resultados de comparar las puntuaciones totales de los dos grupos, observamos que la media es superior en el posttest que en el pretest y, en las dos mediciones, superior en el grupo Experimental que en el grupo Control.



Aplicando el estadístico (eta cuadrado parcial), eta toma un valor grande. El 81% de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento. En consecuencia observamos una mejora muy importante en la competencia emocional del grupo Experimental con respecto al Control después de la intervención.

Siguiendo el mismo proceso de análisis con los resultados de las Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA), vemos que las puntuaciones medias de todas las áreas tienen relación estadísticamente significativa con el resto, a nivel 0,01 y positiva, tanto en el pretest como en el posttest; con un coeficiente entre moderado y alto en todas ellas. Las áreas con el índice de correlación más bajo han sido la memoria y la numérica, en cambio el más alto ha correspondido al índice general cognitivo con el resto.

Si nos fijamos en los resultados de comparar las puntuaciones totales de los dos grupos, observamos que las medias son superiores en el posttest que en el pretest para todas las escalas del grupo Experimental, en consecuencia se constata una mejora en el desarrollo intelectual y general en este grupo Experimental con respecto al Control.

Aunque los porcentajes parecen claros, hemos hecho un estudio de covarianza mediante ANCOVA para ver qué grado de mejoría es consecuencia de la implementación del programa. En la puntuación total del Battelle existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo Experimental respecto al grupo Control, a favor del grupo Experimental.

En cuanto al desarrollo de las competencias emocionales, se ha demostrado que las actividades realizadas por medio de este estudio de investigación dan resultados mejores y por lo tanto, el programa de intervención es eficaz e influye por igual a los niños que a las niñas. Se ha visto también que las variables de grupo y sexo no influyen en la puntuación de los alumnos ni de las alumnas.

En las conclusiones por subáreas hemos constatado que todas las subáreas del Battelle y en todas las escalas del MSCA, incluyendo el índice general



cognitivo, obtienen puntuaciones más altas en el posttest que en el pretest y en el grupo Experimental con respecto al grupo Control; es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo Experimental respecto al grupo Control, a favor del grupo Experimental y en cambio, no existen diferencias en relación con el sexo; es decir tienen un comportamiento similar los niños y las niñas. Tampoco las variables sexo y grupo son interactivas; excepto en el área verbal del MSCA donde es favorable a los niños del grupo Experimental.

Las subáreas del Battelle donde se ha producido crecimiento en el grupo Experimental respecto al grupo Control son las siguientes por orden de prelación: Autoconcepto, Interacción con los compañeros, Expresión de sentimientos-afecto, Rol social e Interacción con el adulto.

Como conclusión podemos afirmar que se puede intervenir positivamente mediante un programa específico y desde el currículum escolar en algunos aspectos de la Inteligencia Emocional en la primera infancia. Nuestras hipótesis de trabajo se han visto confirmadas ampliamente. Paralelamente, y a pesar de que son inteligencias diferentes, hemos también constatado una mejora general, aunque menor, en las áreas del desarrollo general cognitivo.

Puntos fuertes de nuestro programa

- Como puntos fuertes de nuestro programa de intervención se encuentra el haber podido contar con el apoyo continuo, científico, tremendamente profesional, certero y eficaz de la directora de la tesis. Siempre hemos tenido su consejo y dedicación, que en muchas ocasiones ha sido crucial para la resolución de los temas planteados.
- Para garantizar la efectividad de este programa de entrenamiento en habilidades de IE para niños de 2 a 3 años, se ha configurado de acuerdo a las siguientes características, que aconseja la literatura especializada para su elaboración (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009):



- Tiene una buena fundamentación teórica y se basa en un modelo de reconocido prestigio en investigación, e incorpora resultados de mejora obtenidos en otros estudios científicamente probados.
- Se han definido cuidadosamente tanto los objetivos del programa como las habilidades específicas que han de ser aprendidas
- Se ha hecho un estudio del contexto sociocultural y educativo donde se ha implementado el programa; teniendo en cuenta, en él, datos como la edad, el grupo, el centro y su proyecto educativo, el nivel sociocultural de las familias, el entorno escolar y, las características del personal y de los profesionales educativos.
- Se ha integrado el programa dentro del currículum escolar, para garantizar suficientes posibilidades de práctica y consolidación de las competencias que se vayan adquiriendo como parte del desarrollo global del niño.
- Se han configurado actividades de alto impacto, con una periodicidad diaria en diferentes contextos y tareas, para que se pueda producir una transferencia de las habilidades emocionales aprendidas a través del tiempo y de las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esto ha sido fundamental para garantizar un trabajo continuo, más intenso e integrado como es el que se necesita para conseguir unas competencias emocionales que son muy complejas de asimilar, poner en práctica y generalizar con intervenciones puntuales.
- Se ha asegurado una correcta implementación y seguimiento del programa, tanto en la metodología, como en modelado eficaz que ha de realizar el profesorado de las diferentes habilidades emocionales, mediante reuniones de coordinación-formación semanales con la doctoranda; donde se ha efectuado la evaluación procesal.



- Se ha llevado a cabo un exhaustivo diseño Experimental para evaluar la efectividad del programa y elaborar las conclusiones.
- Este estudio tiene vocación de permanencia y continuidad.
- Es coherente con todos los procesos de desarrollo y maduración que se han descrito para los alumnos.
- La intencionalidad inicial de este programa de intervención no ha sido preventiva, sino elaborar un programa dentro del currículum escolar del primer ciclo de EI, que produzca mejora en la competencia emocional del alumno a la vez que se van consiguiendo, de manera globalizada, el resto de los aprendizajes para a un desarrollo armónico general.
- El programa implica una buena gestión de los vínculos afectivos del niño con el adulto mediante su implementación directamente por la tutora de los alumnos, al ser ésta la referente de apego en el grupo. Se garantiza la correcta implantación del mismo prestando apoyo y formación a las tutoras, con seguimiento cualitativo continuado mediante reuniones periódicas de equipo educativo.
- Se ha creado una labor de equipo y una red de apoyo y aprendizaje mutuo que ha facilitado mucho los avances propuestos.
- El programa de intervención tiene coherencia metodológica y se inscribe dentro del currículum escolar para la etapa de EI, mejorando los contenidos de habilidades emocionales para el primer ciclo de dicha etapa.
- Paralelamente a la intervención se han aumentado las interacciones de las familias con las tutoras y con el alumnado a través de las actividades propuestas, ya que implícitamente necesitaban de su colaboración. Esto ha favorecido no sólo el crecimiento emocional de los alumnos, sino que se hayan creado vínculos más estructurales y frecuentes entre la comunidad educativa.



- Hemos recogido como valor añadido la confianza de los profesionales en este estudio de investigación, en su metodología de trabajo, además de la satisfacción de todos los participantes por el proceso seguido y los resultados obtenidos.
- Es una de las pocas experiencias para la mejora de la Inteligencia Emocional, que se ha llevado a cabo en el primer ciclo de Educación Infantil en España, con un modelo de prestigio científico y rigor evaluativo.
- Este proyecto, como conclusión, aporta novedades que creemos son de relevancia al quedar comprobada la eficacia de un programa de intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional y su introducción en el currículum escolar en edades muy tempranas, 2-3 años, del primer ciclo de EI. Se ha fortalecido además con el seguimiento de un buen modelo de elaboración de programas educativos y con la elección de un modelo teórico reconocido, basado en la teoría de la Habilidad Emocional de Mayer y Salovey (1997), e implementándose mediante un estudio riguroso que ha demostrado que el programa es efectivo, además, en la mejora de otros desarrollos como el cognitivo, el verbal o la memoria. No habiendo diferencia en los resultados de ambos estudios en función del sexo y el grupo, excepto una mínima diferencia significativa en el área verbal a favor de los varones, en los resultados en función del sexo.

Limitaciones

También se ha de reconocer que la investigación ha tenido algunas limitaciones como:

- No disponer de suficientes experiencias de investigación en intervención para la mejora de la IE, con las que podamos contrastar y aprender en Educación Infantil primer ciclo, dentro del modelo de habilidad emocional que hemos desarrollado.



- No tener acceso a muchas ayudas económicas, de formación, etc. para la investigación. Los cursos de formación en este modelo de IE están muy avanzados en Estados Unidos; como son los casos del programa RULER, la fundación CASEL o los programas SEL para la formación y apoyo del profesorado. En España la Fundación Botín está empezando a extender una labor de apoyo desde un modelo mixto de IE.
- Al no contar con medios externos a los propios de la actividad en la Escuela Infantil, se tiene que recurrir a aportaciones voluntarias, que pueden crear limitaciones en el desarrollo del trabajo.
- No ha podido haber seguimiento del programa porque el alumnado, al finalizar el curso escolar, ha promocionado a escuelas diferentes para iniciar el segundo ciclo de EI, en las que no había, además, implantado un programa de mejora de IE para su continuidad.
- Es difícil contar con equipos estables de profesorado para consolidar el programa en un solo año. A veces la inestabilidad económica y las políticas de gestión indirecta de centros educativos dificultan su permanencia.

Prospectiva

Pensando en las posibles prospectivas de futuro para este programa, sería interesante hacer una adaptación del mismo para niños más pequeños con el objeto de confirmar resultados en otro nivel (1-2 años) y también para consolidar una implantación del mismo con un seguimiento en la escuela infantil.

Es un modelo que también se puede implementar en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPS), buscando un ajuste del mismo a las características evolutivas, sociales y curriculares de estos alumnos. Esta ampliación nos permitiría seguir trabajando desde la base una necesaria educación en Inteligencia Emocional y comprobar la permanencia de los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación.

5

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS



- Aber, J.L., Brown J.L. y Henrich, C.C. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty, The Joseph L. Mailman School of Public Health, Columbia University.
- Aber, J.L., Jones, S.M., Brown J.L., Chaudry, N. y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Developmental and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the teachers report form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the Child Behavior Checklist/Teacher's Report Form – CBCL-TRF*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Ainsworth, M.D.S. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-old in strange situation. En Foss, M. B. (Ed.), *Determinants of infant behavior*, Vol. 4. London: Methuen.
- Ashkanasy, N. y Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal-of-Organizational-Behavior*, 26(4), 441-452.
- Ashkanasy, N. y Tse, B. (2000). Transformational Leadership as management of emotion. En N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel y W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp221-235). Westport. CT: Quorum Books.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Alexander, T. Roodin, P. y Gorman, B. (2003). *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Allport, G.W. (1962). The general and the unique in psychological science. *Journal of Personality*, 30, 405-422.



- Allport, G.W. (1972). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Argos, J., Ezquerro, M.P., Muñoz, J.M., Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011). *Evaluación Pedagógica del Proyecto VyVE*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Arnaiz, V. (2000). *La seguretat emocional en l'educació infantil*. Barcelona: Praxis.
- Arnaiz, V., Mesquida, M. y Pons, S. (1998). Els ulls de la mestra, un mirall per a l'infant. *Infancia*, noviembre, 33-35.
- Ashkanasy, N. y Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion. En N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel y W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the work Place: Research, Theory, and practice* (pp. 221-235). Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. y Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal-of-Organizational-Behavior*, 26(4), 441-452.
- Aucouturier, B. (2002). La construcción de la identidad en los niños y niñas. *Aula de innovación educativa*, XI (109), 8-10.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica Psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- Aucouturier, B. y Medel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona: Graó.
- Ausubel, D.P. y Sullivan, E. (1970). *El desarrollo infantil*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza editorial.
- Ballesteros, S. (1982). *El Esquema corporal*. Madrid: Tea.
- Bar-On, R. (1997a). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.



- Bar-On, R. (1997b). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2004). *Experiencias pedagógicas con el modelo CAT. El proceso de sensibilización*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). *Experiencias pedagógicas con el modelo CAT. El proceso de personalización*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Benítez, J.L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández de Haro, E. y Justicia, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in 4-year-old children. *School Psychology International Journal*, 32 (1), 3-19.
- Bentler, P.M. (2004). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, INC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82.
- Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss. Vol. I*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and Anger. Attachment and Loss. Vol. II*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and Depression. Attachment and Loss. Vol. III*. London: Hogarth Press.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.



- Brackett, M. (2013). *Creating Emotionally Intelligent Schools*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R. y Salovey, P. (2010). *Using emotional literacy to improve classroom social-emotional processes*. Presented to WT Grant/Spencer Grantees' Meeting. Washington, DC.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1990). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Burns, R.B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman.
- Burns, R.B. (1990). *El Autoconcepto*. Bilbao: Ega.
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O. y Calbaza-Ormenisan, M. (2011). Self Kit Program: Strategies for Improving Children' Socio-Emotional Competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 678-683.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carcedo, R.J., Gómez, A., Páez, I., Moreira, D. y del Canto, I. (2013). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote self-esteem in pre-schoolers*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Carcedo, R.J., Moreira, D., del Canto, I., Gómez, A. y Páez, I. (2013). *Self-esteem as a mediator between social competence and well-being in Preschool*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Carpena, A. (2001) *Educació socioemocional a primària*. Vic, Catalunya: Eumo Editorial.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. En R. Riggio, S. Murphy y F.J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Caruso, D. y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013) SEL Competences (en línea) (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php (consulta: 2013, 12 de enero).
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer (orig. 1996).
- Chan, D.W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, D.W. (2004). Multiple Intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: Perspectives from Students, Parents, Teachers, and Peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. y Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J.V., Forgas, J. y Mayer, J. (2006). *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press/Taylor y Francis.
- Clouder, C. (Coord.).(2008). *Educación Emocional y social. Análisis Internacional*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- Corredor, G.A., Justicia, A. y Pichardo, M.C. (2012). Efecto del programa aprender a convivir en la mejora de la competencia social en alumnado de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 299-307.



- Crijnen, A.M., Muthén, B.O., van der Sar, R.M. y van Lier, P.A.C. (2004). Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (72)3, 467-478.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Pan Macmillan.
- Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A.R. (2005). *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Damasio, A.R. (2007). *Brain and mind: from medicine to society*. Barcelona: Parc de Recerca Biomèdica.
- Damasio, A.R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A.M. y Damasio A.R. (1994). The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264, 1102-1105.
- Darder, P. y Bisquerra, R. (2001): *Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente*. Madrid: Escuela Española.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Davidoff, L.L. (1980). *Introduction to Psychology*. Auckland: McGraw-Hill.
- De Ajuriaguerra, J. (2004). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *BOCAM*, 61 de 12 de marzo de 2008.
- Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del consejo de gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de educación infantil en el ámbito de la comunidad de Madrid. *BOCAM*, 61 de 12 de marzo de 2008.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (1993). *Crecer y pensar*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1994). *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.



- Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Losoya, S. (1997). Emotional Responding; Regulation, Social Correlates, and Socialization. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication* (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1998). Prosocial development. En D. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology. Social emotional and personality development* (pp. 701- 778). New York: John Wiley.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1971). An experiment in emotional education. *Educational Technology*, 11, 61-64.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional Intelligence*. Westport, Connecticut: Praeger Publisher.
- Erasmus Medical Center (2000). *Problem behavior at school interview*. Rotterdam, the Netherlands: Author.
- Erikson, E.H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E.H. (1976) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- España. Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 12 de marzo de 2008, núm. 61, p. 6.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-19.



- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2009). *Adaptación española del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo*. Madrid: Tea Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Faber, A. y Mazlish, E. (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Rawson Wade Publishers.
- Falk, J. (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Fatt, J., Teng, P. y Howe I.C.K. (2003). Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 345-367.
- Federación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (2004). *Prevenir para vivir. Protocolo de evaluación*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Fernández, M., Benítez, J.L., Fernández de Haro, E., Justicia, F. y Justicia, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347.
- Fernández, M., Pichardo, M. y García, T. (2012). *Programa de habilidades sociales: "Aprender a Convivir": Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. España: Editorial Académica Española.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En *Educación emocional y social: Análisis internacional* (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal; P. (2010). *La Educación Emocional y social en España*. Santander: Fundación Marcelino Botín.



- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coords.). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología social*. 1(5), 251-254.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M. y Bailey R. (2006). *Emotional Intelligence in GyT: a Pilot Study*. Paper presentado a la Brithish Educational Research Association. University of Warwick, UK.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, L., Sánchez. C., Hernández, D., Serna, B. y López, J. A. (2007). *Socio-emotional intelligence in GyT and non-GyT pupils*. Paper presentado al 'World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference'. University of Warwick, UK 2007.
- Filliozat, I. (2001). *El mundo emocional del niño*. Barcelona: Oniro.
- Flavel, J.H. (1982). *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.



- Flavel, J.H. (1984). *El desarrollo cognitivo del niño*. Madrid: Visor (orig. 1963).
- Forgas, J.P. (2000). *Feeling and thinking, the role of affect in social cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franco, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Franco, M.G., Nóbrega, N., Silva, E. y Roazzi, A. (2013). *Emotional intelligence and its relation with social competences and academic scarcedouccess in children*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Frank, L.K. (1969). *Play and child development*. Washington DC: Pearson Prentice Hall.
- Furnham, A. y Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-824.
- Gallego, J.L. (2007). *Educación Infantil*. Madrid: Aljibe.
- García-Monge, J.A. (1998). *Treinta palabras para la madurez*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. En S. Fraser (Ed.), *The bell curve wars* (pp. 23-35). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gassier, J. (2002). *Manual de desarrollo psicomotor*. Barcelona: Masson.
- Gessell, A. (1979). *El Infante y el niño en la cultura actual: Guía del desarrollo en el hogar y en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Gessell, A. (1997). *El niño de 1 a 5 años: guía para el estudio del niño preescolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2004). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. *Personnel Psychology*, 55(4), 1030-1033.



- González, M (2006). Aspectos psicológicos y neurales en el aprendizaje del reconocimiento de emociones. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1), 21-28.
- Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Los mejores padres*. Madrid: Javier Vergara.
- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T. y Zins, J. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-on y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (pp. 31-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Gratiot-Alphandery, H. y Zazzo, R. (1979). *Tratado de Psicología del niño. Desarrollo afectivo y moral*. Madrid: Morata.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guijo, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco a seis años*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Guijo, V., Núñez, A. y Saiz, M.C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una Intervención. En P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 529-534). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Holinger, P.C. y Doner, K. (2004). *Qué dicen los bebés antes de empezar a hablar*. Barcelona: Oniro.
- Kelly, J.A. (2000). *Entrenamiento en habilidades sociales en niños: una guía práctica para intervenciones en el entrenamiento de habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lane, R.D. (2000). Levels of Emotional Awareness: Neurological, Psychological and Social perspectives. En R. Bar-On y J.D.A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 171-192). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Lantieri, L. (1999). *Inteligencia infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Lantieri, L. y Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- L'ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.



- LeDoux, J.E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.
- LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon Sychuster.
- Leighton, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona: Gedisa.
- Levenson, R. y Ruef, A. (1997). Physiological Aspects of Emotional Knowledge and Rapport. En Ickes, W. (Eds.), *Empathic Accuracy*. New York: The Guilford Press.
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena. Constitución del Sujeto y Desarrollo Psicomotriz*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J.M. y Fernández, S (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de las emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 2(10), 241-259.
- Lopes, P.N., Nezlek, J.B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A. y Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467.
- López, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- López, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, España.
- López, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y Cabello, R. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 549-553). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.



- Luís, N., Carcedo, R.J. y Guijo, V. (2013). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote empathy in pre-schoolers*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies changing methodologies and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research. En C. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment Across the Life Cycle* (pp.127-160). London: Routledge.
- Main, M. (1995a), Attachment: Overview, with implications for clinical work. En S. Goldberg, R. Muir y J. Kerr (Eds.), *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives* (pp. 407-075). NJ: The Analytic Press.
- Main, M. (1995b), Discourse, prediction and studies in attachment: Implications for psychoanalysis. En T. Shapiro y R.N. Emde (Eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome* (pp. 209-245). Madison. CT: International Universities Press.
- Main, M., Kaplan, N. y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherto y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.
- Malaguzzi, L. (2001). *L'educació infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelli D. y De Ajuriaguerra, J. (2005). *Psicopatología del Niño*. Barcelona: Masson.
- Masangkay, Z.S., McCluskey, K.A., McIntyred, C.W., Sims-Knight, J., Vaughn B.E. y flavell, J.H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others, *Child Development*, 45, 357-366.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts. R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts. R.D. (2006). Measuring Emotional Intelligence: Promises, Pitfalls, Solutions? En A.D. Ong y M. Van Dulmen (Eds.), *Handbook of Methods in Positive Psychology* (pp. 189-204). Oxford, Uk: Oxford University Press.
- Mauco, G. (1980). *Educación de la sensibilidad en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Maurer, M. y Bracket, M.A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed Dude.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life*, 3-24. New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D. (2004). Be realistic. *Harvard Business Review*, 82, 28.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. y Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Instructions Manual for the MSCEIT: Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, Vol 63(6), 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001), Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.



- McCarthy, D. (1991). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA. (orig. 1977).
- Melero, A. y Palomera, R. (2011). *Evaluación Psicológica del Proyecto VyVE*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Merrell K.W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K.W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales*, second edition: Spanish language version. Austin, TX: PRO-ED.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Muthén, B.O. (2001). Second-generation structural equation modeling with a combination of categorical and continuous latent variables: New opportunities for latent class-latent growth modeling. En L.M. Collins y A.G. Sayer (Eds.), *New methods for the analysis of change. Decade of behavior* (pp. 291-322). Washington, DC: American Psychological Association.
- Muthén, B.O., Brown, C.H., Masyn, K., Jo, B., Khoo, S.T., Yang, C.C., et al. (2002). General growth mixture modeling for randomized preventive interventions. *Biostatistics*, 3, 459–475.
- Muthén, B.O. y Muthén, L.K. (2000a). Integrating person-centered and variable centered analysis: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24, 882– 891.
- Muthén, L.K. y Muthén, B.O. (2000b). *Mplus. Statistical analyses with latent variables. User's guide (Version 2)*. Los Angeles: Author.
- Muthén, B.O. y Shedden, K. (1999). Finite mixture modeling with mixture outcomes using the EM algorithm. *Biometrics*, 55, 463–469.
- Newborg, J. Stock, J.R. y Wnek, L. (1998). *Inventario del desarrollo de Battelle*. Madrid: TEA.
- Ortony, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Osterrieth, P. (1999). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.



- Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (1999). *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Palou, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. *Aula de Infantil*, 12, 32-37.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Papalia, D.E. y Wendkos, S. (1998). *Psicología*. México: McGraw Hill.
- Parke, R.D. y Kellum, S.G. (1994). *Exploring family relationships with other social contexts*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C. y Kugler, J. (2006). Emotionally Intelligent Interventions for Students with Reading Disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(2), 155-171
- Pérez, J.C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez, L.F. (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y cultura.
- Pérez, L.F. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000b). Gender Differences in Measure and Self Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence. Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.



- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Piaget, J. (1967). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión (orig. 1937).
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral. (orig. 1964).
- Piaget, J. (1981a). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata (orig.1926).
- Piaget J. (1981b). *Monografía de infancia aprendizaje*. Madrid: Pablo del Rio (orig. 1970).
- Piaget, J. (1982). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar (orig. 1936).
- Piaget, J. (1992). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Fondo de Cultura Económica (orig.1946).
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica (orig 1947).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata (orig. 1969).
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona Editorial Científico- Médica.
- Pinillos, J.L. (1994), *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.
- Prat, N. y Rio, M. (1999). Desarrollo socioafectivo. Barcelona: Altamar.
- Prieto, M.D., Fernández, M., Ferrando, M., Hernández, D., Llor, L. y Almeida, L. (2009). Gifted and non gifted students: do they differ in their socio-emotional competences. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello, R. (Coords.), *Avances en el estudio de la Inteligencia emocional* (pp. 469-474) Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Prieto, M. D., y Ferrando, M. (2008). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. In Balchin, T. Hymer, B. y Matthews, D. (Eds.), *The Routledge-International Companion to Gifted Education* (pp. 149-154). London: Routledge-Farmer Oxon.



- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica. Vol. I*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2003). La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Vol. II*. 453-482. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2006). Social and Emotional Competentes: importance and training took. *Journal and Vocational Guidance* (en prensa).
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-19.
- Rizzolatti, G. y Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Elsevier*, 18, 179-184.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264-274.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rubin, M.M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional Intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculada College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-on y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion*,



- Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel E.S. (2002). Perceived emotional Intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 661-627.
- Schenetti, M. (2011). *Comprender el dolor infantil*. Barcelona: Graó.
- Schewean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Schmitz, M. (2011). *Training Social and Emotional Competence in Children*. Paper presented at III International Congress of Emotional Intelligence. Opatija, 2011.
- Schutte, N.S., Malouf, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional Intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B.
- Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grafo.
- Shriver, T.P., Schawab-Stone, M. y Defalco, K. (1999). Why SEL is better way: The New Heaven Social Development Program. En J Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the passage into adolescence* (pp. 43-60). New York: Teachers College Press.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J.P., Stephan, K.E., Dolan, R.J. y Frith, C.D. (2006). Emphatic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439(7075), 466-469.
- Slade, A. (1999). Representation, Symbolization, and Affect Regulation in the Concomitant Treatment of a Mother and Child: Attachment Theory and Child Psychotherapy. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professional*, 19(5), 797-830.



- Sroufe, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. (1997), *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Stone-McCown, K., Jensen, A.L., Freedman J.M. y Rideout, M. C (1998). *Self-Science: The emotional intelligence curriculum*. San Mateo: Six Seconds.
- Stufflebeam, D.L. (2002). The CIPP model for evaluation. En L. Stufflebeam, Kellaghan, (Eds.), *The international handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Torres, J.C. (1996). Estrategias de aprendizaje: La tercera vía. *Comunidad educativa*, 230, 5-8.
- Triado, C. (1998). *Psicología evolutiva*. Barcelona: Eumo.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. Stress and Health: *Journal of the International Society for the Investigation of the Stress*, 21(2), 77-86.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.



- Vergara, A.I., Alonso, N. y San Juan, C. (2011). Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y Cabello, R. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 511-516). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Weissberg, R.P., Shriver, T.P., Bose, S y DeFalco, K. (1997). Creating a district wide social development project. *Educational Leadership*, 54, 37-39.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J.L. (2008a). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zaccagnini, J.L. (2008b). *Friendship and Positive Psychology: some data from Spain*. Paper presentado al 4th European Conference of positive Psychology. Opatija, 2008.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. London: The MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be schooled? A critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. *European Psychology*, 13(1), 64-78.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I, Matthews, G. y Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.



- Zins, J.E., Elias, M.J., Greenberg, M.T. y Weissberg, R.P. (2000) Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke y G Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success. Strategies and programs that work* (pp 71-100). Bethesda: National Association of school Psychologists.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

6

EXTENDED ABSTRACT /
RESUMEN



6.1 EXTENDED ABSTRACT

6.1.1 Introduction

At the end of the past century, the first scientific article on Emotional Intelligence (EI) was published by Peter Salovey and Jack Mayer. They describe the basic components of EI (Salovey & Mayer, 1990) in their model, which was subsequently revised in 1997 (Mayer & Salovey, 1997). Since then, interest in researching these skills has grown because they mark our lives as much or so than the cognitive parameter, affecting all our decisions, almost without our perceiving them.

Gardner (1983, 1995, 1999) frequently expressed a profound feeling of dissatisfaction with the definition of the power of the human mind being reduced to an orthodox vision of a single intelligence defined by the Intellectual Quotient (IQ) and rebelled against a monolithic and stable conception of intelligence. His psychological theory is one that has recently had the most influence on education because it has penetrated deeply in the world of teaching. On the one hand, it has changed many of the psychological principles that were applied in teaching and, on the other hand, it has provided the foundations and cleared the way for relevant theories of EI (Pérez & Beltrán, 2006).

Authors of acknowledged prestige for their theories on the complex world of emotions and the development of intelligence in different settings—such as psychology, education, of the sciences—have gradually revealed and completed our knowledge of EI. Significant contributions were reviewed from all fields of research by authors like Piaget and Inhelder (1969/1981), in the field of cognitive development, Bowlby (1999) in the study of attachment, Ellis (1962) with his rational emotional behavioral psychotherapy, Damasio (1994) with relevant contributions to the study of emotions, Gardner (1983) with the theory of multiple intelligences, or Sternberg (1985), the driver of the triarchic theory of



intelligence, among others. All these efforts have directed research towards the notion of a new construct.

When analyzing the concept of EI of different authors, it can be seen that they include a series of competences or capacities depending on their definition of EI. For instance, Bar-On (1997a) and Petrides and Furnham (2003) include all the essential factors for emotional and social functioning, whereas Boyatzis, Goleman, and Rhee (2000) focus on the aspects that impact occupational and organizational success; Schutte et al. (1998) follow the model of Mayer and Salovey (1990), underlining four subfactors: emotional perception, coping with one's own emotions, coping with others' emotions, and using emotions (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2006).

In the past 20 years, emotions were observed to perform an essential function in an individual. They are present every day, at all times, accompanying our thoughts through our actions, behaviors, facial expression, and body language. The great majority of current research has focused on the criteria of what used to predict general intelligence, or even beyond, extending lines of work (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2008). Currently, attempts are being made to establish the utility of the new construct in diverse vital areas in order to discover how EI determines our behavior and in which fields of life it affects us. Some studies provide scientific evidence of direct and significant correlations between emotional competences and learning and academic performance, mental and physical health, self-efficacy, constancy, time optimization, concentration, metacognitive competence, and social competence or social adjustment, among others (Guijo, Núñez, & Saiz, 2009).

The neurologist Joseph Le Doux (1996) states in his book *The emotional brain* that the mind has both thoughts and emotions and the study of one of them excluding the other will never be totally satisfactory.

In the past decade, neuroscience has shown much interest in the explanation and interrelated functioning of the brain when processing emotions. Damasio



(2010) states that the recognition of emotions is the fruit of certain neural circuits that can be modified by environmental circumstances or by experiences. Like other cited authors, in his investigations, he underlines the link between reason and emotion and the need to keep them in mind without underestimating or ranking them, but instead conferring the same importance to both (Damasio, 1994).

Mirror neurons, so important in empathic processes (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), respond to the observation of an action as if it were being physically performed by the organism, turning the observer into the actor (Rizzolatti & Craighero, 2004; Rizzolatti & Fabbri-Destro 2008; Rizzolatti & Sinigaglia, 2010).

Emotions are crucial to the construct of personality, they accompany us in all places and at all times, defining us from the time we are born, in the family, at school or with our friends, and they play a new cultural role in our world (Zaccagnini, 2008a, 2008b). Emotions are produced when a stimulus is assessed in terms of our well-being or harm; therefore, they are useful when they inform us about and respond to changes in our relationships with our environment.

According to Mayer and Salovey (1997), another feature of emotions is that they facilitate thoughts, they allow us to know the phases of emotions and their combinations, as well as their regulation

Contemporary society, and more specifically, Spanish society, is immersed in a complexity that has irremediably been shifted onto the school, and now society demands the individual's integral education from the educational stakeholders (politicians, teachers, educators, administrators, and parents) as an urgent need to resolve the severe problems affecting us and our educational system (Fernández-Berrocal, Ramos, 2002; 2004; Zaccagnini, 2004).

In spite of this apparent dichotomy confronted in the school and learning settings till recently, emotional and cognitive constructs are in constant interaction, allowing research to reach an initial conceptualization of EI as an



individual's capacity to perceive, assess, and express emotions (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). In subsequent studies, this concept is expanded and made more specific, defining EI as "the skill to perceive, assimilate, understand and regulate one's own emotions and those of others, promoting emotional and intellectual growth" (Mayer & Salovey, 1997, p. 10). Diverse research studies show that knowledge of the emotions and skills that make up EI can be taught and developed (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2010; Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

On the basis of the elements (facets or dimensions) hypothetically included in the different models of EI, two types of constructs have been defined: mixed models and capacity models, depending on whether or not a theoretical model of EI combines cognitive capacities and personality traits (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). However Petrides and Furnham (2000a, 2000b, 2001, 2003) differentiated between trait EI (emotional self-efficacy) and capacity EI (cognitive-emotional capacity). These are two different constructs that are measured differently, the former by means of self-reported questionnaires, and the latter by means of maximum performance tests.

Among the EI instruments based on questionnaires or scales, the following are the most extensively used in research:

- The Trait Meta-Mood Scale, TMMS (Salovey, Mayer, Goldma, Turvey, & Palfai, 1995), adapted to Spanish by Fernández-Berrocal, Extremera, and Ramos (2004).
- The Schutte Self-Report Inventory, SSRI (Schutte et al., 1998), adapted to Spanish by Chico (1999).
- The Emotional Quotient Inventory of Bar-On, EQ-i (Bar-On, 1997a, 1997b), adapted to Spanish by Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- The Emotional Competence Inventory, ECI (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000), adapted to Spanish by Haygroup.



- The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue (Petrides & Furham, 2003), adapted to Spanish by Pérez (2003).

Currently there are two important skill measures to assess EI capacity: they are the so-called performance measures of EI. They have the advantage that the results obtained are based on the respondent's actual performance capacity or emotional knowledge in a task and not only on a belief about that capacity (Extremera & Fernández Berrocal, 2007).

- The Multifactor Emotional Intelligence Scale, MEIS (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999) based on the model of Mayer and Salovey (1997).
- The Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003), a reduced and improved version of the MEIS, in the EI test of Mayer, Salovey, and Caruso. The Spanish version of the MSCEIT version 2 (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006) was translated into Spanish by Extremera and Fernández-Berrocal (2009). These measures include the four dimensions of EI proposed in the model of Mayer and Salovey: (a) emotional perception, (b) emotional assimilation, (c) emotional understanding, and (d) emotional management. (Mayer & Salovey, 1997).

As a result of the work of Mestre, Comunian, and Comunian (2007), who analyze a large part of the studies of EI between 2003 and 2005 in the applied fields of work psychology, education, and health, we know towards which fields or points of interest research has been aimed:

- In the sphere of EI and work and organizational psychology, the following aspects are studied: leadership (Ashkanasy & Tse, 2000; Caruso, Mayer, & Salovey, 2002), works based especially on Goleman's model (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002), typical aspects of organizations, such as work climate, conflict resolution or human resources (Ashkanasy & Daus, 2005).



- In the sphere of EI and health, the general aim of research is the promotion of health, focusing on different aspects such as affective or neuropsychological disorders or forms of psychotherapy, among others (Tsaousis & Nikolaou, 2005).
- In the sphere of EI and the school setting, we find investigations of educational programs and academic curriculums (Mayer & Cobb, 2000), psychosocial development and intercultural factors (Fatt, Teng, & Howe, 2003), academic performance (Chan, 2004; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), and the study of gifted students (Chang, 2005; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005), among others.

As of 2005, the number of studies of EI has increased considerably. Many of these contributions have been presented by prestigious scientists in international congresses of EI. The first and second congresses were held under the scientific coordination of Dr. Pablo Fernández-Berrocal in 2007 and 2009 in Spain. The third congress was held in 2011 in Opatija, Croatia, coordinated by Dr. Vladimir Taksic. The fourth congress, held in September 2013, in New York, was coordinated by Dr. John Pellitteri, and it was the first of the series to be held in America. The fifth international congress will be held in 2015 in Buenos Aires, Argentina, under the direction of Dr. Isabel María Mikulic.

In the past decade, a series of works relating high skill and socio-emotional competences in adolescents has been published (Chan, 2003, 2004; Prieto et al., 2009). An interesting investigation on EI and high-capacity children defends that gifted, talented students have no socio-emotional problems (Ferrando et al., 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, & Kloosterman, 2006). In other investigations on high-skilled adolescents and EI, the results of the analyses comparing the self-perception of medium-skilled versus high-skilled students show that the latter have a higher socio-emotional self-perception than students with medium skills (Ferrando, 2006; Ferrando & Bailey, 2006; Prieto & Ferrando, 2008).



In all the congresses, different research contributions have been presented on the theory, foundations, and assessment, applied aspects, educational studies, and educational experiences carried out in the field of EI (Clouder, 2008; Fernández-Berrocal et al., 2009).

It is interesting to underline some of the latter contributions due to their relevance within the immediate field of research and because the research of this work is along the same lines. For instance, the presentations of Spanish universities that refer to the practice of Emotional Education in Infantile Education (López, 2011), or the interesting investigation in Gipuzkoa, the goal of which is basic sensitization in EI and the development of emotional competences in teachers (Vergara, Alonso, & San Juan, 2011). There are also recent investigations aimed at the design, intervention, and assessment of a program to promote empathy in preschool children (Luís, Carcedo, & Guijo, 2013); the design, intervention, and assessment of a program to promote self-esteem in preschool children (Carcedo, Gómez, Páez, Moreira, & del Canto, 2013); the study of self-esteem as a mediator between social competence and well-being in preschoolers (Rodrigo et al., 2013); investigation of EI and its relationship with social competences and academic success in children (Franco, Nóbrega, Silva, & Roazzi, 2013); and scientific contributions aimed at creating emotionally intelligent schools (Brackett, 2013).

Infantile Education is the second socialization agent for the child, and is co-responsible with the family for socio-emotional learnings. In this context, it is logical to work with a balanced curriculum with regard to learning EI within young children's global development and according to the characteristics of their development, as this would their guarantee harmonious and competent growth.

Consequently, on the basis of these proposals and of the prior pilot study carried out, this work proposes to improve EI in children of the first cycle of Infantile Education.



6.1.1.1 General goal

The general goal of this thesis is to study the impact of applying a specific program for the development of EI in a group of students from the last course of the first cycle of Infantile Education as compared to the normal evolution of their peers in educational level who did not receive the intervention.

6.1.1.2 Specific goals

- To verify the improvement of EI by means of an intervention program.
- To verify the improvement of EI by means of an intervention program as a function of the students' group and sex.
- To verify whether an intervention program in EI produces improvements in the general level of cognitive development.
- To verify whether an intervention program in EI produces improvements in the general level of cognitive development as a function of the students' group and sex

6.1.1.3 Rationale

This work was based on the achievement of a series of steps.

One: to gather sufficient information about the studies of EI and about the most adequate theoretical model for our investigation.

Two: to study children's development from 2 to 3 years of age with regard to the cognitive emotional-social components, which, along with the former section, will lend support to the proposed study goals, the proposal of the hypotheses, and the selection of the assessment instruments.



Three: to consider the possibilities provided by the prescriptive curriculum for Infantile Education, the school as an institution, and the teacher as a central attachment figure who will implement the research program.

Four: taking into account all the above, to elaborate an intervention program for the improvement of EI for children aged 2 to 3 years.

Five: to confirm the empirical evidence of the efficacy of the program and establish conclusions in this regard.

Examining in depth the theoretical model of Mayer and Salovey (1997), EI is considered as the skill to unify emotions and reasoning, to use our emotions to facilitate more effective reasoning, and to think more intelligently about our emotional life. It is obvious that EI is conceived as a genuine intelligence grounded on the adaptive use of emotions and their application to thinking. Along with cognitive skills, EI is a potential not only of students' psychological balance, but also of their academic achievement (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). In order to understand the approach of this investigation, it is important to note that describing EI as an intelligence means that it can be learnt lifelong, and therefore it can be trained through activities and it should be included in school learnings. The school, in collaboration with the family, is the ideal place for its development, because it offers the opportunity to learn with reference adults and other children within a privileged framework due to its stability and continuity.

Recent investigations have opted for intervening educationally at early ages to promote children's development incorporated into the natural learning rhythm of Infantile School (Bar-On & Parker, 2000; Bisquerra & Pérez, 2009; Extremera & Fernández Berrocal, 2004; Repetto, 2003, 2006; Saarni, 2000).

The skills included in the concept of EI of Mayer and Salovey (1997) follow a certain order, going from the most elementary psychological processes to more complex ones: perception, assessment, and expression of emotions;



assimilation or emotional facilitation; emotional knowledge; reflective regulation of emotions.

The last skill will not be addressed as such in this study, because it is the most complex EI skill, and children between 2 and 3 years have not yet developed it due to the characteristics of their infantile affect.

In children, as in adults, the capacity of perceiving their own emotions is necessary in order to live a satisfactory life and make decisions. This consists of knowing and controlling one's emotions and it must follow a series of steps:

The first step is to recognize emotions, that is, to realize that one is feeling emotions. The entire concept of EI is based on the capacity of recognizing our feelings and, although it seems easy to know what we feel at each moment, it is not so easy for a young child.

Step two is to learn to identify and distinguish different emotions from each other. When one notices that one feels something and, moreover, one can identify it, then it can be expressed. Being able to talk about our emotions helps us to act upon them and control them; it is therefore very important to generate an adequate emotional vocabulary.

Step three is to learn to assess the intensity of the emotion. If one only notices one's emotions when they are very intense, then one is at their mercy. Controlling emotions is always easier when they are not yet intense; therefore, it is important to learn to pay attention to the first signs of an emotion without waiting for it to be overwhelming. This process is very difficult in children of this age because their emotiveness pervades all the areas of their personality. Therefore, this work is initiated very gradually and emphasis is placed on emotional contrast.

The fourth and most difficult step is to be capable of learning to propose alternatives in the face of an emotion and to learn to analyze the consequences of each alternative.



A child is a global being who evolves in all areas of development. Therefore, once the learning process of EI has been identified, it is also necessary to know the children's evolutionary development from 2 to 3 years of age, and to focus on cognitive and affective development as the support to this investigation.

- This research focuses on the cognitive development of the bases of preoperational intelligence, as this is the developmental stage used for this work, following the theories of its maximum representatives (Piaget & Inhelder, 1969/1981; Vygotsky, 1979).
- It also focuses on affective development, studying various authors and their relevant contributions to the field of emotions (Damasio, 1994, 1999, 2005). Specifically, it pays particular attention to the characteristics of child affectivity (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1973, 1980, 1999), on the formation of self-concept and self-esteem and their evolution at these ages (Branden, 1997; Burns, 1990; Vygotsky 1979; Wallon, 1980). Lastly, the work relates this sphere of development to other spheres within children's general global development and presents some guidelines to favor their emotional education between 2 and 3 years of age (Aucouturier, 2002; Faber & Mazlish, 1980; Palou, 2004).

6.1.2 Method

6.1.2.1 Hypotheses

The general working hypothesis is: The students (of both sexes) who receive the intervention program designed for the development of EI will improve their emotional competences.



6.1.2.2 Participants.

A sample was selected of 120 students aged 2 to 3 years, who were born between January 1 and September 30 of the same year, and who were enrolled in the selected Infantile Schools. An experimental group of 80 students from four classes of School E1 and a control group of 40 students from two classes of School E2 were established. The experimental group included 66.7% of the sample, and the control group, 33.3%.

Regarding sex, of the 120 students who made up the sample, 59 were boys (49.2%) and 61 were girls (50.8%). In the experimental group, the number of males was slightly higher (41 males and 39 females); in contrast, in the control group, there was the same number of both sexes (20 males and 20 females).

The age range of the sample at pretest was between 28 and 36 months, with a mean value of 31.78 months. The age range of the experimental group at pretest was between 28 and 36 months, mean value of 31.80 months. The age range of the control group at pretest was between 29 and 36 months, mean value of 31.7 months

6.1.2.3 Design.

In view of the above, it is logical to begin to provide learnings, also of EI, as soon as possible at school, while the students are developing, in order to guarantee their natural and harmonious growth. Consequently, the investigation process was initiated, consisting of implementing an intervention program for the improvement of EI as a part of their curriculum to a group of 120 children, aged 2 to 3 years, enrolled in a children's school. The duration of the intervention was 14 weeks.

The effectiveness of the program was verified by means of an inferential statistical study.



It was also deemed appropriate to measure the group's intellectual development as well as the most important aptitudinal variables at these ages in order to determine whether this intervention process affected them. Lastly, the possible influence on the students' results of sex and sex and group membership concurrently was also determined.

Step one was to perform a descriptive study of the sample and a pretest with the assessment instruments. After completing the intervention program, the tests were administered a second time and analyzed statistically. This process can be consulted in the specific section of the complete empirical study of this thesis.

A quasi-experimental design was used to select intact groups of participants, that is, students who belonged to pre-established classes from two specific schools. A longitudinal design with 6 groups of students was used, measuring time series (known as the non-equivalent control group design of Campbell and Stanley [1966], where measures of each student are taken before and after the program).

All the students completed the pretest and posttest control tests, using the Battelle Development Inventory (Newborg, Stock & Wnek, 1998) (Battelle) and the McCarthy Scales of Children's Abilities (McCarthy, 1991) (MSCA), before and after performing the activities of the intervention program.

6.1.2.4 Instruments

The Battelle Development Inventory (Newborg, Stock & Wnek, 1998) was chosen, as a valid and reliable instrument to measure child development, as it is well adapted to the goals of this work of EI in children. The six sub-areas that make up the personal social area of the Battelle Inventory were studied, as well as the total score.



To measure students' general maturity in behavior and development, the McCarthy Scales of Children's Abilities (McCarthy, 1991) was selected, because it provides indexes or scores derived from systematic observation of different cognitive and motor behaviors.

6.1.2.5 Intervention Program

An intervention program was developed based on the basic psychological processes described by Mayer and Salovey (1997) for EI and it was adapted to the curriculum of children aged 2-3 years, enrolled in Infantile Education. Its goals, contents, activities, and assessment criteria are related to the skills of perception, assessment, and expression of emotions, and assimilation or emotional facilitation.

In order to guarantee the effectiveness of this training program in EI skills for children aged 2 to 3 years, it was elaborated with the following characteristics, as recommended by the specialized literature (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009): It is soundly based on theory and research, and it incorporates the improvement results obtained in other scientifically proven studies. The goals of the program were carefully defined. A study was made of the sociocultural context prior to the implementation of the program, and the program was integrated into the school curriculum. Periodical high-impact activities were designed. Correct implementation of the program was ensured by means of weekly coordination-assessment meetings with the doctoral candidate to evaluate the process. Lastly, an exhaustive experimental design was carried out to assess the effectiveness of the program and to elaborate the conclusions.

Two parameters were taken into account to implement the program: the legislative development and the theoretical-practical framework that guides the investigation.

The program was fully integrated in the curriculum and designed not as a punctual intervention but as a program that is meshed with all the daily



learnings, while guaranteeing the necessary balance of all kinds of developments: emotional, cognitive, and motor, not allowing any of them to be more relevant than the others. This is essential to guarantee a continued work, more intense and integrated, which is what is needed to acquire emotional competences that would be too complex to assimilate, put into practice, and generalize with only a punctual intervention.

6.1.2.6 Procedure

The procedure consists of the application of a program of activities to improve the emotional competences of children aged 2-3 years, in a sample of students from the last grade of the first cycle of Infantile Education, and the confirmation of the established hypotheses by means of an inferential statistical study.

This investigation was carried out from January to June of 2010, in two children's schools of Madrid capital, which belonged to the public network of the Autonomous Community and which had an administrative concession.

During the first trimester, the field work was carried out, establishing the goals and working hypotheses, creating the program of activities and assessment instruments, selecting the schools, and contacting the school staff to explain the investigation and request their collaboration. The samples of experimental and control groups were selected.

In January, the pretest assessment was made, administering the selected instruments to the entire sample, when the students were between 28 and 36 months of age. Next, the program was initiated, with a 6-month duration.

In June, the program application was completed, and posttest assessment was carried out on the entire sample. Subsequently, the tests were scored and the data were analyzed.



The active and participative methodology allowed us to continually adapt the activities to the students' characteristics and needs, never losing sight of the goals of the program. This was the result of the continued work of the team, which dealt with and subsequently shared the weekly feedback proceeding from the observations of the learnings.

6.1.3 Results

The results of the pretest and posttest measurements—that is, the Battelle and the MSCA—were statistically analyzed with the IBM SPSS Statistics 20.

Pearson's correlations between the pretest and posttest results were calculated.

Analysis of covariance (ANCOVA) was carried out on the results obtained by the students of the experimental group and the control group.

All the sub-areas that make up the personal social area of the Battelle Inventory (expression of feelings and affect, self-concept, interaction with classmates, social role, and interaction with adults) were studied, as well as the total score. In each one, the methodology described below was used:

- First, the pretest and posttest results of the experimental and control groups were studied with central measures (means and standard deviation); at posttest, the means of the experimental group were higher than those of the control group.
- A pretest-posttest correlation study with Pearson's correlation coefficient was performed with significant results ($p < .05$); with a positive correlation in both groups (experimental and control). In the experimental group, the correlation ranged between high and moderate, and in the control group, it ranged between moderate and low, both in the total score and in each of the sub-areas analyzed.



Next, ANCOVA was performed, and the following hypotheses were proposed in each sub-area and in the total score:

1. *There will be no statistically significant differences in the score obtained in the corresponding sub-area as a function of group (experimental or control), controlling for the possible effect of the pretest score obtained in that sub-area.*

In all the sub-areas, as well as in the total score, the null hypothesis is rejected (the F statistic calculated was 0.000, which is lower than $\alpha = .05$, so the null hypothesis is rejected). Therefore, the values of each sub-area evolved differently as a function of the student's group.

Next, paired comparison was performed with the posttest score as dependent variable and a 95% confidence interval: the direction found favored the experimental group.

2. *There will be no statistically significant differences as a function of sex in the students' scores of the corresponding sub-area.*
3. *There will be no statistically significant differences in the students' scores in the corresponding sub-area as a function of the conjoint effect of the variables sex and group (experimental and control), controlling for the possible effect of the pretest score in each of the sub-areas.*

The value of the associated probability, both in sex and in the Group and Sex interaction was higher than $\alpha = .05$. Therefore, it was nonsignificant, so both null hypotheses are accepted; that is, there are no differences in the scores in any sub-area as a function of sex or of the conjoint effect of the variables sex and group.

Therefore, from the statistical analysis of the results obtained in the Battelle Inventory, it can be concluded that:



- There are statistically significant differences as a function of group, favoring the experimental group.
- There are no statistically significant differences as a function of sex.
- There are no statistically significant differences as a function of the conjoint effect of group and sex.

A correlation study between the pretest and posttest results of all the MSCA scales was carried out. The Pearson correlation coefficient was significant, that is, there is a statistically significant relation between the pretest and posttest scores of all the scales (verbal, perceptual manipulative, numerical, general cognitive index (GCI), memory and motor).

The experimental group obtained a higher mean at posttest than at pretest in all the scales, whereas the control group obtained higher scores at posttest than at pretest in three scales, and similar or slightly lower scores in the remaining three scales. Also, the means in all the scales of the experimental group were higher at posttest than those of the control group.

Next, ANCOVA was carried out on the scores, proposing the following null hypothesis:

1. *There will be no significant difference in the results of each test as a function of group (experimental or control), controlling for the possible effect of the pretest score.*

This process was performed on each one of the six scales that make up the MSCA, with the following results:

The probability associated with the F statistic was .000, which, as it is lower than .05, means that the null hypothesis is rejected, thereby confirming that there are statistically significant differences in all the scales as a function of the



student's group, favoring the experimental group, and controlling for the possible effect of the pretest score.

The null hypothesis is rejected because it was found through ANCOVA that the adjusted means are not equal.

The corrected model tests the existence of statistically significant differences in the score of each test as a function of group, controlling for the possible effect of the pretest score. After eliminating the effect of the covariate (pretest), the differences in the adjusted posttest means were significant.

The partial squared Eta, which is interpreted as the proportion or quantity of variance in the dependent variable that is explained by the group, was also calculated. It was observed that about 30% of the variance was explained by the effect of the treatment (programmed activities); this percentage is interpreted as high according to Cohen's (1998) criteria, as it is higher than 0.14 or 14%.

Summing up, there are statistically significant differences in the students' scores as a function of group, favoring the experimental group.

Two new null hypotheses are proposed:

2. *There will be no statistically significant differences in the students' total scores as a function of sex.*
3. *There will be no statistically significant differences in the students' total scores as a function of the conjoint effect of the variables sex and group (experimental or control), controlling for the possible effect of the pretest score.*

Through ANCOVA, it was observed that, for the variable sex, the associated probability was higher than .05 in all the scales; therefore, it is nonsignificant, so the null hypothesis with regard to sex is accepted.



Summing up, from the results obtained in the MSCA, the program of activities influenced boys and girls equally.

There were no statistically significant differences in the students' scores as a function of the conjoint effect of the variables sex and group (experimental and control), except in the verbal scale, where there was a statistically significant difference favoring the male students of the experimental group (the associated probability was .044, lower than .05).

In the remaining scales, the null hypothesis with regard to the two variables (sex and group) is accepted. The effects are not interactive.

As group and sex do not interact, it can be concluded that these variables do not influence the students' scores, except for the verbal scale.

As a result, in all the above MSCA scales, the following conclusions can be reached:

- The means of all the posttest scores obtained are higher in the experimental group than in the control group, with statistically significant differences, and the effects are not interactive.
- There are no statistically significant differences in the posttest scores obtained as a function of sex.
- The variables group and sex are not interactive (except for the verbal scale). As there is no interaction between group and sex, it can be stated that these variables do not influence the students' scores, except for the verbal scale, where there is a statistically significant difference favoring the males of the experimental group.



6.1.4 Discussions and conclusions

It has been shown that the activities programmed to develop emotional competence provide better results and therefore, the intervention program is efficacious and it influences boys and girls equally. It has also been shown that the variables group and sex do not influence the students' scores.

In the conclusions by sub-areas, it was verified that, in all the sub-areas of the Battelle Inventory and in all the MSCA scales, including the general cognitive index (GCI), higher scores are obtained at posttest than at pretest in the experimental group compared with the control group. That is, there are statistically significant group differences favoring the experimental group, but there are no sex differences; that is, boys and girls behave similarly. The variables sex and group are not interactive, except for the verbal area of the MSCA, which favored boys from the experimental group.

In the following Battelle sub-areas, the experimental group experienced more growth than the control group, in this order: self-concept, interaction with classmates, expression of feelings-affect, social role, and interaction with adults.

The following MSCA scales yielded the greatest differences between the mean posttest scores of the experimental group and the control group: the verbal area, the GCI, and memory, favoring the experimental group.

Summing up, positive interventions can be made at early ages in some EI aspects by means of a specific program incorporated into the school curriculum. The working hypotheses were broadly confirmed. In parallel and in spite of the fact that the intelligences are different, a general improvement—albeit lesser—in the areas of general cognitive development was also confirmed.

It was also verified that the program of activities influenced boys and girls equally, except for the verbal scale.



After comparing this program with other interventions in EI studied in the thesis, many affinities were found that are summarized below:

- Regarding the results obtained, it is concluded that “Psychopedagogical Intervention in Emotional Intelligence in Infantile Education” obtains positive results in socio-emotional development, as did all the compared programs. Some results of studies on the influence of sex and group and improvement data in the study of the cognitive area are provided.
 - With regard to sex and EI, in the comparative study by sex in the present investigation, no differences were found. The variables sex and group are not interactive, except for the verbal area of the MSCA, which favored boys from the experimental group. This contrasts with the program “Responsible Education Project” of Cantabria, which obtained better effects in boys than in girls, but in the variables related to EI in students from Primary Education.
 - The programs in which greater similarities are observed with regard to model, methodology, results, and educational stage of implementation are “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of the University of Barcelona and “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of the University of Burgos. Focusing on the three programs, affinities were observed with regard to:
 - The same model of EI, focused on mental skills that allow one to use the information obtained through the emotions for better cognitive processing. Nevertheless, the program carried out in Barcelona also develops competences such as socio-emotional skills that are typical of a mixed formative model.
 - The investigation of the University of Burgos and the present investigation, carried out in Madrid (with children of the last grade of



the first cycle of Infantile Education) are aimed exclusively at the educational stage of Infantile Education in Spain, and specifically targeting younger children. The purpose of the program is formative and it is designed to be included in the school curriculum.

- There is some affinity in the proposed goals, especially concerning the recognition and expression of one's own and others' feelings, the development of self-concept, and the relationship with adults and peers from the child's close environment.
 - The studies coincide in that they are quasi-experimental, double group pretest–posttest studies, requiring an entire school term to implement and globally develop the entire process; with periodical meetings for follow-up and qualitative procedural support for the tutors. Greater affinity was observed with the investigation of the University of Barcelona with regard to conducting a prior pilot study, the use of the same assessment instrument (Battelle Development Inventory), sample size, and the study of improvement at a general level of cognitive development.
 - In all three programs, improvement results are found in the expression of feelings and affect. Similar results as the University of Barcelona are observed in the improvement of self-concept, interaction with classmates, and social role.
- With regard to results in the personal social area, affinities were found with the following programs:
- In improvement results of self-concept with the program of the University of Barcelona: “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development”.



- In improvement results of the interaction among classmates with the programs: “Development of social competence and prevention of antisocial behavior in 3-year-old children: learning to live together” of Granada; “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona; “Preventing disruptive behavior in Elementary School children: impact of a universal classroom-based intervention” of Holland; and the “Self Kit Program” of Rumania.
- In improvement results of expression of feelings-affect with the programs: “Development of social competence and prevention of antisocial behavior in 3-year-old children: learning to live together” of Granada; “Responsible Education Project” of Cantabria; “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of the University of Barcelona; “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos; and “Training social and emotional competence in children” of Germany.
- In improvement results of the social role in “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona.
- With regard to other data, bilateral affinities were observed, such as:
 - Implementation of the program at the Infantile Education stage, as in the following programs:

“Development of social competence and prevention of antisocial behavior in 3-year-old children: learning to live together” of Granada; “Responsible Education Project” of Cantabria; “Emotional education in



the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona; “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos; and the “Self Kit Program” of Rumania. However, only “Development of emotional intelligence in primary education: analysis of an intervention” of Burgos and the present investigation, “Psychopedagogical Intervention in emotional intelligence in Infantile Education,” carried out in Madrid, target the first cycle of Infantile Education and, specifically, the investigation of the University of Burgos uses a sample of children with a mean age between 35 and 36 months.

- Implementation of a prior pilot program as in the case of the programs: “Responsible Education Project” of Cantabria; “Emotional education in Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona; and “Preventing disruptive behavior in Elementary School children: impact of a universal classroom-based Intervention” of Holland.
- The purpose of the program presented herein is formative and not preventive, as is the case of the programs: “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona and “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos.
- The present program is designed to be included in the school curriculum of the country and city where it will be implemented, like the programs: “Emotional education in Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona; “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos; and the “Self Kit Program” of Rumania.



- The theoretical model of emotional skills selected was also adopted by the programs: “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis on an intervention” of Burgos and “Training social and emotional competence in children” of Germany.
- The duration of this study was similar to that of the programs: “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona and “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos. In contrast, the duration of our program was shorter than “Preventing disruptive behavior in Elementary School children: impact of a universal classroom-based intervention” of Holland; and longer than the studies of “Development of social competence and prevention of antisocial behavior in 3-year-old children: learning to live together” of Granada; “Responsible Education Project” of Cantabria (for EI); the “Self Kit Program” of Rumania, and “Training social and emotional competence in children” of Germany.
- The pedagogic methodology followed has some points in common with that developed by the program “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona. The exhaustive follow-up of the implementation of this project, by means of periodic coordination meetings with the tutors during the entire process corresponds with the support and follow-up by experts, but of a lower intensity, in other programs.
- This investigation, based on a quasi-experimental double group with pretest-posttest design, is similar to that carried out by the programs: “Responsible Education Project” of Cantabria; “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of in Barcelona, and “Preventing disruptive



behavior in Elementary School children: impact of a universal classroom-based intervention” of Holland. In contrast, it differs from “Development of social competence and prevention of antisocial behavior in 3-year-old children: learning to live together” of Granada; “Development of emotional intelligence in Infantile Education: analysis of an Intervention” of Burgos; and the “Self Kit Program” of Rumania because these programs use a quasi-experimental pretest-posttest design but with only one group. Focusing on the instruments, only some coincidences were found with “Emotional education in the second cycle of Infantile Education. Design, development, and assessment of a program of emotional education for prevention and human development” of Barcelona, in the use of the Battelle Development Inventory.

- The age of the children of the sample is similar to that of the program “Development of emotional intelligence Infantile Education: analysis of an intervention” of Burgos.

The present program also contributes some novelties that can be relevant for research:

- It contributes interesting innovations concerning the efficacy of an intervention program to improve EI and its introduction in the school curriculum of Madrid at very early ages, 2-3 years, during the first cycle Infantile Education. It has also been strengthened through the selection of an acknowledged theoretical model, based on the theory of emotional skill of Mayer and Salovey (1997), and implemented by means of a rigorous study that has also shown its effectiveness to improve other areas.
- The duration of the study was adequate for the hypotheses and, despite finding some programs of greater duration among those analyzed, the activities carried out in this program for the improvement of EI were high impact, as the children worked with them every day of the week, and they were globally included in the school curriculum. This was essential for the successful results and their generalization.



- Another important contribution is that a direct relation was found between the application of the program to improve emotional competences and the improvement of other areas, such as General Cognitive Index, verbal and memory development. It has been confirmed that sex and group do not influence the application of the program, except for the boys in the Experimental group, who achieved more improvement in the verbal area. These data can be consulted in Section 3.5.2 of the analysis of the results.
- The initial intention of this intervention program was not preventive, but to prepare a coherent program to produce improvement in students' emotional competence, while globally achieving the remaining learnings for their general, harmonious development.
- One of the study proposals was to consider the labor of the tutor as essential to implement the program, given the crucial importance of attachment at these ages. Therefore, we underscore the follow-up of the program, which took place in meetings of coordination, formation, and support of the teamwork with the class tutors and their persistence throughout the entire investigation, by means of qualitative, procedural, and periodical assessment, supported by the instruments to collect the data, which can be consulted in the annexes.

This work of investigation has a series of strong points such as:

The present investigation aims to be permanent and continuous.

The investigation program has all the characteristics recommended in the scientific literature to guarantee the efficacy of a program to develop emotional skills (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

It has a sound theoretical foundation and is based on a model of acknowledged prestige in research, and it incorporates the improvement results obtained in other scientifically proven studies.



The goals of the program and the specific skills to be learned were carefully defined.

A study was performed of the sociocultural and educational context where the program was implemented, taking into account data such as the age of the group, the school and its educational project, the sociocultural level of the families, the school environment, and the characteristics of the school staff and the educational professionals.

It is consistent with all the described processes of development and maturation for the students of the sample.

The program was integrated into the school curriculum of Infantile Education to guarantee sufficient practice and consolidation of the competences the children would acquire as part of their global development, thus guaranteeing the necessary balance of all types of development: emotional, cognitive, sensory, and motor, without any of them being more relevant than the others. It is methodologically coherent and it improves the contents of emotional skills for the first cycle of this stage.

The program involves good management of the child's affective link with the adult by means of its implementation by the students' tutor, as she is the attachment referent of the group.

The correct implementation of the program is ensured by providing support and formation to the tutors by means of qualitative and continued follow-up at periodical coordination meetings, and a procedural assessment that allowed us to readjust the process of teaching-learning.

The activities were high impact and this has been essential to guarantee a continued work, more intense and integrated, which is what is needed to acquire emotional competences that would be too complex to assimilate, put into practice, and generalize with only punctual interventions.



Lastly, an exhaustive experimental design was carried out to assess the effectiveness of the program and to elaborate the conclusions.

As added value, the professionals' confidence in this investigation and its work methodology are noted, as well as all the participants' satisfaction with the process followed and the results obtained.

Teamwork and a supportive and mutual learning network were established that facilitated the proposed advances to a great extent.

This is one of the few experiences for the improvement of EI that was carried out in the first cycle of Infantile Education in Spain using a model of scientific prestige, evaluative rigor, and with objectivable and measurable results.

It also has some limitations, such as:

A lack of sufficient research experiences in intervention for the improvement of EI in Infantile Education within the model of emotional skill with which to contrast the results and to learn from.

It is difficult to maintain stable teams of teachers to consolidate the program in a single year. Sometimes, the economic instability and the indirect management policies of educational centers hinder teachers' permanence.

The difficulty of performing the follow-up of the program because the students go on to a different school of reference upon completing the school term to initiate the second cycle of Infantile Education.

As there were no additional resources other than those of the infantile school to carry out the activities, we had to resort to voluntary contributions, which could be a limitation for the development of the work.



Focusing on the possible future prospects of the program, it would be interesting to adapt it to younger children in order to confirm the results at another level (1-2 years) and also to consolidate its implementation with a follow-up in Infantile Education.

This model can also be implemented in Infantile and Primary Education Centers, in order to adjust it to the students' developmental, social, and curricular characteristics. The extension of the program has allowed us to continue working, on the basis of a necessary education in EI, and to verify the permanence of the results obtained in this investigation.



6.1.5 References

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-olds in strange situation. In M. B. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior, Vol. 4*. London: Methuen.
- Ashkanasy, N., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441-452.
- Ashkanasy, N., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion. In N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel, & W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 221-235). Westport, CT: Quorum Books.
- Aucouturier, B. (2002). La construcción de la identidad en los niños y niñas [The construction of identity in boys and girls]. *Aula de Innovación Educativa*, XI(109), 8-10.
- Bar-On, R. (1997a). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss. Vol. I*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger. Attachment and loss. Vol. II*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression. Attachment and loss. Vol. III*. London: Hogarth Press.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.



- Brackett, M. (2013, September). *Creating emotionally intelligent schools*. Paper presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence, New York.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). *Using emotional literacy to improve classroom social-emotional processes*. Presentation at the WT Grant/ Spencer Grantees' Meeting. Washington, DC.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima* [The power of self-esteem]. Barcelona: Paidós.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto* [Self-concept]. Bilbao: Ega.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carcedo, R. J., Gómez, A., Páez, I., Moreira, D., & del Canto, I. (2013, September). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote self-esteem in pre-schoolers*. Paper presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence, New York.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. Riggio, S. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional [Psychometric assessment of a scale of emotional intelligence]. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.



- Ciarrochi, J. V., Deane, F., & Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J., & Mayer, J. (2006). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Clouder, C. (Coord.). (2008). *Educación Emocional y social. Análisis Internacional* [Emotional and social education. International analysis]. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Pan Macmillan.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos* [Searching for Spinoza: Neurobiology of emotion and feelings]. . Barcelona: Ed. Crítica.
- Damasio, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre* [And the brain created Man]. Barcelona: Ediciones Destino.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas [The role of emotional intelligence in students: Empirical evidence]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional [A practical guide of the current instruments to assess emotional intelligence]. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal (2009). *Adaptación española del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo* [Spanish adaptation of the Emotional Intelligence Test of Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): Manual and workbook]. Madrid: Tea Ediciones.



- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Faber, A., & Mazlish, E. (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Rawson Wade Publishers.
- Fatt, J., Teng, P., & Howe I. C. K. (2003). Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 345-367.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela [Emotional intelligence as an essential skill at school]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., & Cabello, R. (Coords.). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional* [Advances in the study of emotional intelligence. I International Congress of Emotional Intelligence]. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes* [Intelligent hearts]. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional* [Develop your emotional intelligence]. Barcelona: Kairós.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* [Creativity and emotional intelligence: An empirical study with highly skilled students]. Doctoral thesis. University of Murcia.
- Ferrando, M., & Bailey R. (2006). *Emotional Intelligence in GyT: A pilot study*. Paper presented at the British Educational Research Association. University of Warwick.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, L., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B., & López, J. A. (2007). *Socio-emotional intelligence in GyT and non-GyT*



- pupils*. Paper presented at the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, UK.
- Franco, M. G., Nóbrega, N., Silva, E., & Roazzi, A. (2013, September). *Emotional intelligence and its relation with social competences and academic success in children*. Paper presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence, New York.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. In S. Fraser (Ed.), *The bell curve wars* (pp. 23-35). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. *Personnel Psychology*, 55(4), 1030-1033.
- Guijo, V., Núñez, A., & Saiz, M. C. (2009). Desarrollo de la inteligencia emocional en la educación infantil: análisis de una intervención [Development of emotional intelligence in infantile education: Analysis of an intervention]. In P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* [Advances in the study of emotional intelligence] (pp. 529-534). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon Sychuster.
- López, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil [The practice of emotional education in infantile education]. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, & R. Cabello. (Coords.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* [Emotional intelligence: 20 years of research and development] (pp. 549-553). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Luís, N., Carcedo, R.J., & Guijo, V. (2013, September). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote empathy in pre-schoolers*. Paper presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence, New York.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.



- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCarthy, D. (1991). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. [McCarthy scales of children's abilities]. Madrid: TEA. (original work published 1977).
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos [Emotional intelligence: A review of its first 15 years and a conceptual approach to the psychological processes]. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* [Manual of emotional intelligence] (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Newborg, J. Stock, J. R., & Wnek, L. (1998). *Inventario del desarrollo de Battelle* [The Battelle Developmental Inventory]. Madrid: TEA.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia* [Feeling and growing. Emotional growth in childhood]. Barcelona: Graó.
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria Spanish adaptation and validation of the "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) in university population]. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.



- Pérez, L. F., & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: implicaciones para la Psicología de la Educación [Two decades of multiple intelligences: Implications for Educational Psychology]. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). Gender differences in measure and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño* [Child psychology]. Madrid: Morata (original work published 1969).
- Prieto, M. D., Fernández, M., Ferrando, M., Hernández, D., Llor, L., & Almeida, L. (2009). Gifted and non gifted students: Do they differ in their socio-emotional competences? In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, & R. Cabello, R. (Coords.), *Avances en el estudio de la Inteligencia emocional* [Advances in the study of emotional intelligence] (pp. 469-474). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Prieto, M. D., & Ferrando, M. (2008). Prejudices about emotional intelligence in gifted and talented children. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews (Eds.), *The Routledge-international companion to gifted education* (pp. 149-154). London: Routledge-Farmer Oxon.
- Repetto, E. (2003). La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo [Emotional competence and interventions for its development]. In E. Repetto (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* [Models of psychopedagogical orientation and intervention]. Vol. II. 453-482. Madrid: UNED.



- Repetto, E. (2006). Social and emotional competences: Importance and training tool. *Journal and Vocational Guidance* (in press).
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-19.
- Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Elsevier*, 18, 179-184.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo* [Mirror neurons]. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264-274.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-151). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. Stress and



health: *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(2), 77-86.

- Vergara, A. I., Alonso, N., & San Juan, C. (2011). Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo [Gipuzkoa towards an emotionally intelligent society: Assessment of a formation program in the educational setting]. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, & Cabello, R. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* [Emotional intelligence: 20 years of research and development] (pp. 511-516). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [The development of higher psychological processes]. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño* [Child psychology]. Madrid: Pablo del Rio.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *¿Qué es la inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana* [What is emotional intelligence? The relation between thoughts feelings in daily life]. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J. L. (2008a). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica [Understanding emotion: A psychological perspective]. In M. S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* [Emotional education and co-existence in the classroom]. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Zaccagnini, J. L. (2008b, February). *Friendship and positive psychology: some data from Spain*. Paper presented at the 4th European Conference of Positive Psychology. Opatija, Croatia.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. London: MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: current Consensus and controversies. *European Psychology*, 13(1), 64-78.



- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



6.2 RESUMEN

6.2.1 Introducción

A finales del siglo pasado se encuentra el primer artículo científico sobre Inteligencia Emocional publicado por Peter Salovey y Jack Mayer. Ellos describen en su modelo los componentes básicos de la IE (Salovey y Mayer, 1990), siendo posteriormente revisado en 1997 (Mayer y Salovey, 1997). Desde entonces no ha hecho más que aumentar el interés de los estudios de investigación por este tipo de habilidades, porque pueden marcar nuestra vida, en igual o más medida que el parámetro cognitivo, al influir casi sin percibirlo en todas nuestras decisiones.

Gardner (1983, 1995, 1999) ha explicitado en múltiples ocasiones un profundo sentimiento de insatisfacción con la definición del poder de la mente humana, reducido a la visión ortodoxa de una inteligencia única definida por el Cociente Intelectual (C.I.) y se ha rebelado contra una concepción monolítica y estable de la inteligencia. Su teoría psicológica es una de las que más ha influido en la educación en los últimos años, porque ha calado profundamente en el mundo de la enseñanza y ha hecho cambiar, por un lado, muchos de los principios psicológicos que se aplicaban en ella y por otro, ha fundamentado y dado paso a relevantes teorías sobre Inteligencia Emocional (Pérez y Beltrán, 2006).

Autores de reconocido prestigio por sus teorías sobre el complejo mundo de las emociones y el desarrollo de la inteligencia en diferentes ámbitos como la psicología, la educación, o las ciencias, han ido poco a poco revelando y completando conocimientos al respecto; así se han revisado aportaciones significativas desde todos los campos de investigación con autores, entre otros, como Piaget e Inhelder (1981), en el campo del desarrollo cognitivo, Bowlby (1999) en el estudio del vínculo del apego, Ellis (1962) con su psicoterapia



racional emotivo conductual, Damasio (1994) con relevantes aportaciones al estudio de las emociones, Gadner (1983) mediante la teoría de las inteligencias múltiples, o Sternberg (1985) impulsor de la teoría triárquica de la inteligencia. Todos estos esfuerzos han ido dirigiendo la investigación hacia la idea de un nuevo constructo.

Analizando el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante EI) de diferentes autores, se comprueba que incluyen dentro del mismo un conjunto de competencias o capacidades de acuerdo con la definición desarrollada. De esta manera, Bar-On (1997a) y Petrides y Furnham (2003) incluyen todos aquellos factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas, mientras que Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) se centran en aquellos aspectos que repercuten en el éxito laboral y de las organizaciones; por su parte, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goleen y Dornheim (1998), siguen el modelo de Mayer y Salovey (1990), destacando cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Ciarrochi, Forgas, y Mayer, 2006).

En los últimos 20 años se ha constatado como las emociones desarrollan una función esencial en la persona. Están presentes en cada día, a cada momento, acompañándonos en nuestro pensamiento, a través de nuestras acciones, de nuestras conductas y de nuestra expresión facial y lenguaje corporal. La inmensa mayoría de estas investigaciones vigentes se han dirigido a estudiar criterios sobre lo que antes predecía la inteligencia general, o incluso más allá ampliando líneas de trabajo (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). Actualmente se pretende establecer la utilidad del nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, para poder constatar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué campos de la vida nos influye. Hay estudios que demuestran evidencias científicas de correlación directa y significativa entre las competencias emocionales y, aprendizaje y rendimiento académico, salud mental y física, autoeficacia, constancia, aprovechamiento



del tiempo, concentración, competencia metacognitiva, y competencia o adaptación social, entre otros (Guijo, Núñez y Saiz, 2009).

El neurólogo Joseph Le Doux (1996) manifiesta ya en su libro “El cerebro emocional” que la mente tiene pensamientos y emociones y, que el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio.

En la última década, la neurociencia ha tomado mucho interés por la explicación y el funcionamiento interrelacionado del cerebro cuando procesa emociones. Damasio (2010) afirma que el reconocimiento de emociones sería fruto de predeterminados circuitos neuronales, pudiéndose éstos modificar por las circunstancias ambientales o por las experiencias vividas. También, al igual que otros autores citados, pone de relieve en sus investigaciones la vinculación de la razón con la emoción y la necesidad de tenerlas presentes sin menospreciarlas ni jerarquizarlas, sino concediéndoles la misma importancia (Damasio, 1994).

Las neuronas espejo, tan importantes en procesos empáticos (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006), responden a la observación de una acción como si se estuviese llevando a cabo físicamente en el organismo, convirtiendo al que observa en sujeto agente de la acción (Rizzolatti y Craighero, 2004; Rizzolatti y Fabbri-Destro 2008; Rizzolatti y Sinigaglia, 2010).

Las emociones son cruciales en el constructo de la personalidad, nos acompañan en cualquier espacio y tiempo, definiéndonos desde nuestro origen, en la familia, en la escuela o con los amigos y, jugando un nuevo papel cultural en el mundo en que vivimos (Zaccagnini, 2008a, 2008b). Además las emociones se producen cuando un estímulo se evalúa en términos de bienestar o daño para la persona, por lo tanto son útiles cuando comunican y dan respuesta a los cambios en las relaciones entre el individuo y el medio ambiente.



Según Mayer y Salovey (1997) otra característica de las emociones es que facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones y sus mezclas, así, como su propia regulación.

La sociedad actual, y en concreto la española, se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado irremediabilmente a la escuela y demanda a los responsables educativos (políticos, profesores, educadores, administradores y padres) la educación integral del individuo como una necesidad urgente para solucionar los graves problemas que nos afectan y, por tanto, también a nuestro sistema educativo. (Fernández-Berrocal, Ramos, 2002; 2004; Zaccagnini, 2004).

A pesar de esta aparente dicotomía enfrentada, hasta hace poco, en el contexto escolar y de aprendizaje, los constructos emocional y cognitivo se encuentran en constante interacción, permitiendo a la investigación llegar a una primera conceptualización de la Inteligencia Emocional como la capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990). En posteriores estudios se amplía y concreta este concepto, definiendo a la Inteligencia Emocional como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Diversos estudios de investigación demuestran que el conocimiento de las emociones y las habilidades que conforman la IE se pueden enseñar y ser desarrolladas (Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2010; Brackett, Rivers y Salovey, 2011).

Basándose en los elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos de IE se han definido dos tipos de constructos, modelos mixtos y modelos de capacidad, en función de si un modelo teórico de IE mezcla o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Sin embargo Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001, 2003) diferenciaron entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) e IE capacidad (o capacidad cognitivo emocional). Son dos constructos distintos que se miden diferente. El primero a través de



cuestionarios de autoiformes, mientras que el segundo se debería medir a través de tests de rendimiento máximo.

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación se pueden destacar:

- El TMMS, Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldma, Turvey y Palfai, 1995), adaptación hecha al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
- El SSRI, Schutte Self Report Inventory (Schutte, et al., 1998), adaptación hecha al castellano por Chico (1999).
- El EQ-i, Emotional Quotient Inventory de Bar-On (Bar-On, 1997a, 1997b), adaptado al castellano por Multi-Health Systems, Toronto, Canadá.
- El ECI, Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), adaptado al castellano por Haygroup.
- El TEIQue, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furham, 2003), adaptado al castellano por Pérez (2003).

Actualmente existen dos medidas destacadas de habilidad para evaluar la IE capacidad, son las llamadas medidas de ejecución de la Inteligencia Emocional. Éstas presentan la ventaja de que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea y no solo en una creencia sobre tal capacidad (Extremera y Fernández Berrocal, 2007).

- El MEIS, Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997).



- La versión reducida y mejorada del MEIS en el Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso, MSCEIT, Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). La versión española del MSCEIT versión 2 (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006) ha sido traducida al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal (2009). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey: 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional. (Mayer y Salovey, 1997).

Fruto del trabajo de Mestre, Comunian y Comunian (2007) que analizan una gran parte de los estudios de Inteligencia Emocional en el campo aplicado de la Psicología del trabajo, la educación y la salud entre el año 2002 y 2005, se puede conocer hacia qué campos o puntos de interés se ha dirigido la investigación:

- En el ámbito de la IE y la psicología del trabajo y de las organizaciones se tratan los siguientes argumentos: Liderazgo (Ashkanasy y Tse, 2000; Caruso, Mayer y Salovey, 2002); trabajos basados sobre todo en el modelo de Goleman (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002); aspectos propios de las organizaciones, tales como el clima laboral, la resolución de conflictos o los recursos humanos (Ashkanasy y Daus 2005).
- En el ámbito de la IE y la salud las investigaciones tienen como finalidad general la promoción de la salud, tratando argumentos diferentes como los trastornos afectivos, neuropsicológicos o formas de psicoterapia entre otros (Tsaousis y Nikolaou, 2005).
- En el ámbito de la IE y contextos escolares encontramos investigaciones que hacen referencia a programas educativos y currículos escolares (Mayer y Cobb, 2000); desarrollo psicosocial y factores interculturales (Fatt, Teng y Howe, 2003); rendimiento académico (Chan, 2004; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004); y estudio de alumnos superdotados



(Chang, 2005; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005), entre otros.

A partir del año 2005 se han incrementado considerablemente los estudios sobre IE. Muchas de estas aportaciones han sido presentadas por prestigiosos científicos en los congresos internacionales de IE. El primero y segundo fueron desarrollados bajo la coordinación científica del Dr. Pablo Fernández-Berrocal en los años 2007 y 2009 en España. El tercer congreso se celebró en 2011 en Opatija, Croacia, coordinado por el Dr. Vladimir Taksic. El cuarto congreso, celebrado recientemente en septiembre de 2013 en Nueva York y coordinado por el Dr. John Pellitteri, ha sido el primero de la serie en América. El quinto congreso internacional está previsto para 2015 en Buenos Aires, Argentina, bajo la dirección de la Dra. Isabel María Mikulic.

En la última década empiezan a aparecer trabajos relacionando alta habilidad y competencias socioemocionales en adolescentes (Chan, 2003, 2004; Prieto, Fernández, Ferrando, Hernández, Llor, y Almeida, 2009). Encontramos una interesante investigación sobre Inteligencia Emocional y niños de altas capacidades que defiende que los alumnos con superdotación y talento no presentan problemas socio-emocionales (Ferrando, et al., 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006). En otras investigaciones sobre adolescentes de alta habilidad e IE, los resultados de los análisis destinados a comparar la auto-percepción de alumnos de habilidades medias versus los de altas habilidades, muestran que éstos manifiestan una mayor autopercepción socioemocional que los de habilidades medias (Ferrando, 2006; Ferrando y Bailey, 2006; Prieto y Ferrando, 2008).

En todos los congresos se presentaron, además, diferentes aportaciones en investigación sobre teoría, fundamentos y evaluación, aspectos aplicados, estudios educativos y, experiencias educativas realizadas en el campo de la IE (Clouder, 2008; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello, 2009).



Es interesante resaltar algunas de estas últimas aportaciones por su relevancia dentro del campo de la investigación más cercana y porque van en la línea de estudio de este trabajo. Así encontramos presentaciones de universidades españolas que hacen referencia a la práctica de la Educación Emocional en la Educación Infantil (López, 2011). O bien una interesante investigación en Gipuzkoa que tienen como objetivo la sensibilización básica en IE y el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado (Vergara, Alonso y San Juan, 2011). Nos encontramos muy recientes investigaciones dirigidas al diseño, intervención y evaluación de un programa para promover la empatía en niños en edad preescolar (Luís, Carcedo, y Guijo, 2013). Al Diseño, intervención y evaluación de un programa de fomento de la autoestima en los niños en edad preescolar (Carcedo, Gómez, Páez, Moreira y del Canto, 2013). A estudiar la autoestima como un mediador entre la competencia social y el bienestar en el preescolar (Rodrigo, Carcedo, Moreira, del Canto, Gómez, y Páez, 2013). A investigar la Inteligencia Emocional y su relación con las competencias sociales y el éxito académico de los niños (Franco, Nóbrega, Silva y Roazzi, 2013). Y aportaciones científicas encaminadas a cómo crear escuelas emocionalmente inteligentes (Brackett, 2013).

La Educación Infantil es el segundo agente de socialización para el niño, estando corresponsabilizada con la familia en cuanto a los aprendizajes socioemocionales. En este contexto se plantea la coherencia de trabajar un currículum equilibrado respecto al aprendizaje de la IE dentro de un desarrollo globalizado y acorde a las características del desarrollo de los más pequeños, que garantice un crecimiento armónico y competente del menor.

En consecuencia, basándonos en los planteamientos arriba expresados y en el estudio piloto previo que se realizó, se plantea este trabajo de investigación para la mejora de la Inteligencia Emocional en niños del primer ciclo de Educación Infantil.



6.2.1.1 Objetivo general

Esta tesis tiene como objetivo general estudiar el impacto en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en un grupo de alumnos del último curso del primer ciclo de Educación Infantil, tras la aplicación de un programa específico, que se comparará con la evolución normal de los sujetos de igual nivel educativo sin intervención.

6.2.1.2 Objetivos específicos

- Comprobar la mejora de la IE a través de un programa de intervención.
- Comprobar la mejora de la IE a través de un programa de intervención en función del grupo y del sexo al que se pertenezca.
- Comprobar si un programa de intervención en IE produce mejoras en el nivel general de desarrollo cognitivo.
- Comprobar si un programa de intervención en IE produce mejoras en el nivel general de desarrollo cognitivo en función del grupo y del sexo al que se pertenezca.

6.2.1.3 Fundamentación

Iniciamos el trabajo en torno a una consecución de pasos

Uno: Recabar suficiente información sobre los estudios de IE y cuál es el modelo teórico más adecuado para nuestra investigación.

Dos: El estudio del desarrollo evolutivo del niño de dos a tres años bajo los componentes cognitivo y emocional-social que van a dar soporte, junto al



anterior apartado, a los objetivos de estudio planteados, al planteamiento de las hipótesis y a la selección de los instrumentos de evaluación.

Tres: Las posibilidades que nos brinda el currículum prescriptivo para la Educación infantil, la escuela como institución y el profesorado como figura central de apego que va implementar el programa de investigación.

Cuatro: La elaboración, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, de un programa de intervención para niños de dos a tres años para la mejora de la IE.

Cinco: Constatar la evidencia empírica de que el programa ha sido eficaz y obtener conclusiones al respecto.

Profundizando en el modelo teórico elegido de Mayer y Salovey (1997), la IE se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional. Es evidente que se concibe a la IE como una inteligencia genuina fundamentada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. La IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004). Es importante para entender el enfoque de esta investigación recalcar que al describirla como una inteligencia, se constata que puede ser aprendida a lo largo de toda la vida, por lo tanto es entrenable mediante actividades y debe ser objeto de inclusión en los aprendizajes escolares. La escuela, en colaboración con la familia, se perfila como el lugar idóneo para su desarrollo, porque ofrece la oportunidad de aprender con adultos de referencia y con otros niños en un marco de privilegio por su estabilidad y continuidad.

Investigaciones recientes se decantan por intervenir educativamente a edades más tempranas para potenciar su desarrollo incorporado a los ritmos naturales de aprendizaje en la Escuela Infantil (Bar-On y Parker, 2000; Bisquerra y Pérez, 2009; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Repetto, 2003, 2006; Saarni, 2000).



Las habilidades que componen el concepto de IE de Mayer y Salovey (1997), siguen un orden que va desde los procesos psicológicos más básicos hasta los de mayor complejidad y son las siguientes: Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Asimilación o facilitación emocional. Conocimiento emocional. Regulación reflexiva de las emociones.

La última habilidad no será abordada como tal en este estudio, debido a que es la más compleja de la IE y los niños de 2 a 3 años aún no pueden desarrollarla, porque las características de su afectividad infantil no les permiten todavía ser competentes en este aprendizaje.

En el niño, al igual que en el adulto, la capacidad de percibir las propias emociones es necesaria para poder llevar una vida satisfactoria y tomar decisiones. Consiste en conocer y controlar sus emociones y tiene que seguir una serie de pasos:

El primer paso es reconocerlas, es decir, darse cuenta de que se están sintiendo. El concepto entero de la IE se basa en la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y aunque parezca fácil, saber lo que estamos sintiendo en cada momento, no es tan fácil para un niño pequeño.

El segundo paso es aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras. Cuando se nota que se siente algo y además se identifica, se puede expresar. El poder hablar de nuestras emociones ayuda a actuar sobre ellas y a controlarlas, por lo tanto es importantísimo además ayudar a generar un vocabulario emocional adecuado.

El tercer paso es aprender a evaluar la intensidad. Si sólo se notan las emociones cuando son muy intensas estamos a su merced. Controlar las emociones siempre es más fácil cuanto menos intensas sean, por lo tanto se trata de aprender prestar atención a los primeros indicios de una emoción, sin esperar a que sea desbordante. Este proceso es muy difícil en el niño de esta edad, porque la emotividad impregna todas las áreas de su personalidad. Es



por ello que se iniciará el trabajo con graduaciones extremas y se hará énfasis en el contraste emotivo.

El cuarto paso y, más difícil, es ser capaces de aprender a plantearse alternativas ante el mismo sentimiento y aprender a analizar las consecuencias de cada una de ellas.

El niño es un ser global que evoluciona armónicamente en todos sus desarrollos, por eso una vez identificado el proceso de aprendizaje de la IE en la infancia, es necesario conocer también el desarrollo evolutivo del niño de dos a tres años, a la vez que centrarse en el desarrollo cognitivo y el afectivo como soporte a esta investigación.

- En este estudio se enfoca el desarrollo cognitivo hacia las bases de la inteligencia preoperatoria, por ser la etapa evolutiva que nos ocupa, siguiendo las teorías de sus máximos representantes (Piaget y Inhelder, 1981; Vygotsky, 1979).
- También se enfoca el desarrollo afectivo estudiando a diferentes autores y sus aportaciones relevantes en el campo de las emociones (Damasio, 1994, 1999, 2005). Específicamente se centra en las características de la afectividad infantil (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1973, 1980, 1999), en la formación del autoconcepto, de la autoestima y en su evolución a estas edades (Branden, 1997; Burns, 1990; Vygotsky 1979; Wallon, 1980). Finalmente se ha visto conveniente relacionar este ámbito de desarrollo con otros ámbitos dentro del desarrollo general global del niño y exponer unas orientaciones para favorecer la educación emocional en el niño de dos a tres años (Aucouturier, 2002, Faber, y Mazlish, 1980; Palou, 2004).



6.2.2 Metodología

6.2.2.1 Hypótesis

La hipótesis general de la que se parte es: Los alumnos y alumnas a los que se aplique el programa de intervención diseñado para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, mejorarán en sus competencias emocionales.

6.2.2.2 Muestra

Se elige una muestra de 120 alumnos/as matriculados en las aulas de dos a tres años de las Escuelas Infantiles seleccionadas por sus características semejantes y que hayan nacido entre el 1 de enero y el 30 de septiembre del mismo año. Se ha establecido un grupo experimental con 80 alumnos pertenecientes a 4 grupos de clase de la escuela E1, y un grupo control con 40 alumnos correspondientes a 2 grupos de la escuela E2. El grupo experimental representa el 66,7% de la muestra y el grupo control el 33,3%.

En relación al sexo, de los 120 alumnos que conforman la muestra, se distribuye en 59 hombres (49,2%) y 61 mujeres (50,8%). En el grupo experimental, el número de hombres es ligeramente más alto (41 hombres y 39 mujeres); sin embargo en el grupo control, hay igual número de ambos (20 hombres y 20 mujeres).

El rango de edad de la muestra en la prueba pretest se encuentra entre 28 y 36 meses y el valor medio es de 31,78 meses. El rango de edad del grupo experimental en la prueba pretest se encuentra entre 28 y 36 meses y el valor medio es de 31,80 meses. El rango de edad del grupo control en la prueba pretest se encuentra entre 29 y 36 meses y el valor medio es de 31,7 meses.



6.2.2.3 Diseño

Contemplando todo lo anteriormente descrito, tiene lógica pensar que se deba empezar cuanto antes a facilitar aprendizajes también de IE en la escuela, a la vez que se producen los desarrollos en nuestros alumnos, para garantizar un crecimiento natural y armónico. En consecuencia se plantea iniciar un proceso de investigación consistente en implementar un programa de intervención para la mejora de la IE, durante 14 semanas, en un grupo de 120 niños de 2 a 3 años de una escuela infantil dentro de su currículum escolar.

Se quiere constatar su efectividad mediante un estudio estadístico inferencial.

Dentro del estudio ha parecido conveniente determinar, para el mismo grupo, la medición del desarrollo intelectual, así como las variables aptitudinales más importantes en estas edades, para ver cómo han sido afectadas en este proceso de intervención. Finalmente, se ha comprobado también si el sexo y, si el sexo y el grupo conjuntamente, al que pertenecen los alumnos influye en los resultados.

El primer paso ha sido hacer un estudio descriptivo de la muestra y un pretest con los instrumentos de evaluación. Después, una vez terminado el programa de intervención, se ha vuelto a pasar las pruebas, procediéndose al estudio estadístico. Se puede consultar todo el proceso en el apartado específico en esta tesis para el estudio empírico completo.

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental al seleccionar grupos intactos de sujetos, es decir alumnos que ya pertenecían a unas clases establecidas de dos escuelas concretas. Es un diseño longitudinal de 6 grupos de alumnos con medida de series temporales (diseño denominado de grupo de control no equivalente de Campbell y Stanley (1966), donde se toman medidas de cada alumno antes y después del programa).



A todos los alumnos se les ha pasado las pruebas de control pretest y posttest mediante los instrumentos seleccionados, antes y después de desarrollar las actividades correspondientes al programa de intervención.

6.2.2.4 Instrumentos

Se ha elegido el Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 1998) (Battelle) como un instrumento válido y fiable para la medición del desarrollo infantil y que se adapta bien a los objetivos seleccionados para este trabajo de IE en niños. Se estudiaron tanto las seis subáreas que conforman el área personal social como la puntuación total de la misma.

Para medir la madurez general de los alumnos en comportamiento y desarrollo se ha utilizado las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 1991) (MSCA), porque permite obtener índices o puntuaciones derivados de una observación sistemática de diferentes conductas cognitivas y motoras.

6.2.2.5 Programa de intervención

Se ha desarrollado un programa de intervención fundamentado en los procesos psicológicos básicos descritos por Mayer y Salovey (1997) para la IE y se ha adaptado al currículum de los niños de 2-3 años de EI. Sus objetivos contenidos, actividades y criterios de evaluación se relacionan con habilidades de percepción, evaluación y expresión de las emociones y, asimilación o facilitación emocional.

Para garantizar la efectividad de este programa de entrenamiento en habilidades de IE para niños de 2 a 3 años, se ha configurado de acuerdo a las siguientes características, que aconseja la literatura especializada para su elaboración (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009): Tiene una buena fundamentación teórica, de investigación, e incorpora resultados de mejora obtenidos en otros estudios científicamente probados. Se han definido



cuidadosamente los objetivos del programa. Se ha hecho un estudio del contexto sociocultural previo a la implementación del mismo y se ha integrado dentro del currículum escolar. Se han configurado actividades periódicas de alto impacto. Se ha asegurado la correcta implementación mediante reuniones de coordinación-formación semanales con la doctoranda para la evaluación procesal. Finalmente, se ha realizado un exhaustivo diseño experimental para evaluar la efectividad del programa y elaborar las conclusiones.

Para la realización se ha tenido en cuenta, además, dos parámetros: el desarrollo legislativo y el marco teórico-práctico que guía la investigación.

El programa se integra plenamente en el currículum y está pensado, no como una intervención puntual, sino como una programación que se engrana en todos los aprendizajes diarios, pero garantizando el necesario equilibrio entre todo tipo de desarrollos, emocional, cognitivo, motor; y sin que adquiera más relevancia uno que otros. Esto es fundamental para garantizar un trabajo continuo, más intenso e integrado, como es el que se necesita para conseguir unas competencias emocionales que son muy complejas de asimilar, poner en práctica y generalizar con intervenciones puntuales.

6.2.2.6 Procedimiento

El procedimiento consiste en la aplicación de un programa de actividades para la mejora de las competencias emocionales en niños de 2-3 años, a una muestra de alumnos del último curso del primer ciclo de Educación Infantil y la comprobación de las hipótesis establecidas mediante un estudio estadístico inferencial.

Este estudio se realiza durante los meses de enero a junio de 2010 en dos escuelas infantiles de Madrid capital, pertenecientes a la red pública de la Comunidad Autónoma en régimen de concesión administrativa.



En el primer trimestre del curso se realiza el estudio de campo, se concretan los objetivos y las hipótesis de trabajo, la creación del programa de actividades, los instrumentos de evaluación, la selección de las Escuelas Infantiles, el contacto con el personal de las mismas para la explicación de este estudio de investigación y la petición de colaboración, la selección de la muestra y los grupos control y experimental.

En el mes de enero se hizo la evaluación previa pretest con los instrumentos seleccionados a toda la muestra, estando la edad de los alumnos comprendida entre los 28 y 36 meses. A continuación se inicia el estudio con una duración de seis meses.

En el mes de junio se finaliza la aplicación del programa y se realiza la evaluación posttest de nuevo a toda la muestra. Posteriormente se llevó a cabo la corrección de las pruebas y el tratamiento de datos.

La metodología activa y participativa ha permitido adaptar continuamente las actividades a las características y las necesidades del alumnado del centro, sin perder nunca el eje vertebrador de los objetivos del programa; y, todo gracias a la labor continuada del equipo, que ha trabajado con el feedback recibido en las observaciones de los aprendizajes que realizaban semanalmente y su posterior puesta en común.

6.2.3 Resultados

Los resultados de las mediciones del pretest y del posttest se han analizado estadísticamente utilizando el paquete estadístico SPSS 20 de IBM, tanto con los resultados obtenidos en el Battelle, como con los resultados del MSCA.

Se ha hecho un estudio de correlación de Pearson entre los resultados obtenidos en el pretest y los del posttest



Se ha realizado análisis de covarianza ANCOVA de los resultados obtenidos por los alumnos pertenecientes al grupo experimental y al grupo control

Se estudian las seis subáreas que componen el área personal social de la escala Battelle, así como la puntuación total; siguiendo en cada una de ellas la misma metodología que se describe a continuación:

- Primero se estudian los resultados obtenidos por medio de las medidas de centralización (media y desviación típica) en el grupo control y en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el posttest; obteniéndose en el posttest medias mayores en el grupo experimental que en el control.
- Se realiza un estudio de correlación pretest-posttest utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, resultando significativo (sig. inferior a 0,05); con una correlación positiva tanto en el grupo experimental como en el grupo control; y un grado de correlación con rango entre alto y moderado, en el grupo experimental y, entre moderado y bajo en el grupo control, tanto en la puntuación total como en cada una de las subáreas analizadas.

A continuación se efectúa el análisis de covarianza ANCOVA, planteándose en cada una de las subáreas y en la puntuación total las siguientes hipótesis:

1. *No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea correspondiente en función del grupo al que pertenece (control o experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en dicha subárea obtenida en la prueba pretest.*

En todas las subáreas, así como en la puntuación total, se rechaza la hipótesis nula (el estadístico F calculado es de 0'000, por lo que al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). Por lo tanto los valores de cada subárea evolucionan de manera diferente en función del grupo al que pertenezcan.



Se realiza a continuación una comparación por pares, siendo la variable dependiente la puntuación posttest y, con un intervalo de confianza del 95%, la dirección encontrada es a favor del grupo experimental.

2. *No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea correspondiente de los alumnos en función del sexo.*
3. *No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea correspondiente de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (control o experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en cada una de las subáreas obtenida en la prueba pretest.*

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas; es decir en las puntuaciones obtenidas en todas y cada una de las subáreas no existen diferencias en relación con el sexo, ni con el efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen.

Por lo tanto del análisis estadístico de los resultados obtenidos en la prueba Battelle, se puede concluir que:

- Existen diferencias estadísticamente significativas en función del grupo a que pertenezcan, a favor del grupo experimental.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo
- Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en función de efecto conjunto grupo y sexo.

Sobre los resultados obtenidos en el MSCA se realiza un estudio de correlación entre el pretest y el posttest en todas las escalas. El coeficiente de correlación de Pearson es significativo, es decir que existe relación



estadísticamente significativa entre las puntuaciones pretest y posttest de todas las escalas (Verbal, Perceptivo manipulativa, Numérica, Índice General Cognitivo (IGC), Memoria y Motricidad).

En el grupo experimental la media es superior en el posttest que en el pretest en todas las escalas; mientras que en el grupo control, las puntuaciones posttest son superiores a las del pretest en tres escalas, y similares o ligeramente inferiores, en las otras tres. Por otro lado, en el posttest, las medias en todas las escalas del grupo experimental son más altas que las correspondientes del grupo control.

A continuación, se realiza un análisis de covarianza ANCOVA de las puntuaciones y se plantea la siguiente hipótesis nula:

- 1. No hay diferencia significativa en los resultados de cada prueba en función del grupo al que pertenece (control o experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que se obtiene en el pretest.*

Este proceso se realiza en cada una de las 6 escalas que componen el MSCA, obteniéndose los siguientes resultados:

La probabilidad asociada al estadístico F calculado es 0.000, por lo que al ser inferior a 0.05 se rechaza la hipótesis nula planteada, afirmando que en todas y cada una de las escalas existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en función de si pertenecen al grupo experimental o al grupo de control, a favor del grupo experimental, controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que se obtiene en el pretest.

Se rechaza la hipótesis nula, al observarse por análisis de covarianza ANCOVA que las medias ajustadas no son iguales.

En el modelo corregido se pone a prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de cada prueba en función de



si pertenecen al grupo experimental o al grupo control, controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que se obtiene en el pretest.

Se puede afirmar que, una vez eliminado el efecto de la covariable (pretest), las diferencias que se dan en las medias ajustadas del posttest son significativas.

También se realiza el estudio Eta cuadrado parcial, que se interpreta como la proporción o cantidad de varianza en la variable dependiente que es explicada por la diferencia entre los grupos. Se observa que alrededor de un 30% de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento (actividades programadas); este porcentaje se interpreta como alto según el criterio de Cohen (1998), al ser superior a 0.14 o 14 %.

Como conclusión, existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en los alumnos en función del grupo en el que estén, a favor del experimental.

Se plantean 2 nuevas hipótesis nulas:

2. *No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del sexo.*
3. *No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que obtienen en el pretest.*

Por medio de análisis de covarianza se observa que para la variable sexo, la probabilidad asociada es superior a 0.05 en todas las escalas; por lo tanto, no significativo, por lo que se acepta la hipótesis nula en relación al sexo.

Como conclusión, de los resultados obtenidos en el MSCA, se puede deducir que el programa de actividades influye por igual a los niños y a las niñas.



Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables sexo y grupo al que pertenecen (control o experimental), excepto en el escala verbal donde hay una diferencia estadísticamente significativa a favor de los alumnos varones del grupo experimental (la probabilidad asociada es 0.044, inferior a 0.05).

En el resto de escalas se acepta igualmente la hipótesis nula en relación con el conjunto de variables (sexo y grupo). Los efectos no son interactivos.

Al no interaccionar el grupo y el sexo, se puede concluir que estas variables no influyen en la puntuación de los alumnos, con la excepción antes mencionada.

Como resultado se puede concretar que, en todas y cada una de las escalas del MSCA antes expresadas se dan las siguientes conclusiones:

- Las medias de todas las puntuaciones obtenidas son superiores en el grupo experimental que en el grupo control con diferencias estadísticamente significativas, sin que los efectos sean interactivos.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en función del sexo.
- Las variables de pertenencia a grupo y sexo no son interactivas (a excepción de la escala verbal). Al no interaccionar el grupo y el sexo, podemos afirmar que estas variables no influyen en la puntuación de los alumnos; excepto en la escala verbal, que hay una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental y en los varones.



6.2.4 Discusión comparativa y conclusiones

Se ha demostrado que las actividades de desarrollo de competencias emocionales programadas dan resultados mejores y por lo tanto el programa de intervención es eficaz e influye por igual en los niños que en las niñas. Se ha visto también que las variables de grupo y sexo no influyen en la puntuación de los alumnos.

En las conclusiones por subáreas se ha constatado que en todas las subáreas del Battelle y en todas las escalas del MSCA incluyendo el Índice General Cognitivo (CGI), se obtienen puntuaciones más altas en el posttest que en el pretest y en el grupo experimental con respecto al grupo control; es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo experimental respecto al grupo control, a favor del grupo experimental y, en cambio, no existen diferencias en relación con el sexo; es decir, tienen un comportamiento similar los niños y las niñas. Tampoco las variables sexo y grupo son interactivas, excepto en el área verbal del MSCA donde es favorable a los niños del grupo experimental.

Las subáreas del Battelle donde se ha producido crecimiento en el grupo experimental respecto al grupo control son las siguientes por orden de prelación: autoconcepto, interacción con los compañeros, expresión de sentimientos-afecto, rol social e interacción con el adulto.

Las escalas del MSCA donde existe más diferencia entre las puntuaciones medias en el posttest, en el grupo experimental respecto al grupo control, son: en el área verbal, en el índice general cognitivo y en la memoria, a favor del grupo experimental.

Como conclusión se afirma que se puede intervenir positivamente mediante un programa específico y desde el currículum escolar en algunos aspectos de la Inteligencia Emocional en la primera infancia. Las hipótesis de trabajo se han visto confirmadas ampliamente. Paralelamente y a pesar de que son



inteligencias diferentes, también se ha constatado una mejora general, aunque menor, en las áreas del desarrollo general cognitivo.

Se ha probado también que el programa de actividades influye por igual a los niños y a las niñas, excepto en el área verbal del MSCA, donde hay una diferencia estadísticamente significativa a favor de los alumnos varones del grupo experimental.

Una vez hecha la comparación de este programa, con otras intervenciones en Inteligencia Emocional estudiadas en la tesis, se han encontrado bastantes afinidades que, a modo de resumen, se procede a citar:

- Respeto a los resultados obtenidos se concluye que “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil” obtiene resultados positivos en el desarrollo socioemocional, al igual que en todos los programas que se han estudiado en comparación. Se aportan resultados de estudios sobre la influencia de sexo y grupo y datos de mejora en el estudio del área cognitiva.
 - En relación al sexo y la IE, en el estudio comparativo por sexos en la presente investigación, no se han visto diferencias. Tampoco las variables sexo y grupo son interactivas, excepto en el área verbal del MSCA donde es favorable a los niños del grupo experimental. Contrasta con el programa “Proyecto Educación Responsable” de Cantabria, que ha obtenido mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas, pero en las variables relacionadas con la Inteligencia Emocional en alumnos de primaria.
 - Los programas con los que se observan mayores similitudes en cuanto a modelo, metodología, resultados y etapa educativa de implementación son “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en la Universidad de Barcelona y “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación



infantil: Análisis de una intervención”, en la Universidad de Burgos. Concretando en los tres programas se observan afinidades en cuanto a:

- El mismo modelo de Inteligencia Emocional, centrado en las habilidades mentales y que permite utilizar la información obtenida a través de las emociones para la mejora del procesamiento cognitivo. No obstante el programa llevado a cabo en Barcelona desarrolla también competencias, como habilidades socioemocionales, propias de un modelo formativo mixto.
- Las investigaciones están dirigidas exclusivamente a la etapa educativa de Educación Infantil en España y, concretamente a los más pequeños, la de la Universidad de Burgos y la presente realizada en Madrid (niños del último curso del primer ciclo de EI). El fin del programa es formativo y está diseñado para que se incluya en el currículum escolar.
- Hay afinidad en los objetivos planteados, especialmente en cuanto al reconocimiento y expresión de sentimientos propios y ajenos, el desarrollo del autoconcepto y las relaciones con los adultos e iguales del ámbito cercano al niño.
- Coincidencia en la realización de un estudio cuasi experimental pretest–posttest de doble grupo, con una implantación y desarrollo global de un curso escolar para todo el proceso; con reuniones periódicas de seguimiento y apoyo cualitativo procesal a las tutoras. Se observa una mayor afinidad con la investigación de la Universidad de Barcelona en cuanto a realización de estudio piloto previo, utilización de un mismo instrumento de evaluación (Inventario de Desarrollo Battelle), tamaño de la muestra y estudio de la mejora en el nivel general de desarrollo cognitivo.
- Encontramos en los tres programas resultados de mejora en la expresión de sentimientos y afecto. Con la Universidad de



Barcelona se observan resultados afines en la mejora del autoconcepto, de la Interacción con los compañeros, y del rol social.

– En cuanto a resultados del área personal social se encuentran afinidades con los siguientes programas:

- En resultados de mejora del autoconcepto con el programa de la universidad de Barcelona: “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”.
- En resultados de mejora de la Interacción con los compañeros con los programas: “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir”, en Granada; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona; “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention”, en los Países Bajos y “Self Kit Program”, en Rumanía.
- En resultados de mejora con la expresión de sentimientos-afecto con los programas: “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir”, en Granada; “Proyecto Educación Responsable”, en Cantabria; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona; “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una



intervención”, en Burgos y “Training Social and Emotional Competence in Children”, en Alemania.

En resultados de mejora del rol social con: “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona.

- En relación a otros datos se observan afinidades bilaterales como:
 - Implementación del programa en la Etapa de Educación Infantil al igual que en los siguientes programas:

“Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir”, en Granada; “Proyecto Educación Responsable”, en Cantabria; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona; “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención” en Burgos y “Self Kit Program” en Rumanía. Aunque sólo “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos y el presente realizado en Madrid, “Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil”; se dirigen al primer ciclo de EI y, específicamente el de la universidad de Burgos, para una muestra de niños de edad media de 35 y 36 meses.
 - Implantación de programa piloto previo como en el caso de los programas: Proyecto Educación Responsable” en Cantabria; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona y “Preventing



Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention”, en los Países Bajos.

- El fin del programa es formativo y no preventivo, como también es el caso de los programas: “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona y “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos.
- El programa está diseñado para que se incluya en el currículum escolar del país y ciudad donde se va a implementar, al igual que en los programas: “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona; “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos y “Self Kit Program”, en Rumanía.
- El modelo teórico de habilidad emocional elegido también es adoptado por los programas: “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos y “Training Social and Emotional Competence in Children”, en Alemania.
- La duración de este estudio ha sido similar a los programas: “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona y “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos. En cambio ha sido menor que “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention” en los Países Bajos; y de mayor duración que los estudios de “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender



a Convivir”, en Granada; “Proyecto Educación Responsable”, en Cantabria (para EI); “Self Kit Program” en Rumanía; y “Training Social and Emotional Competence in Children”, en Alemania.

- La metodología pedagógica seguida ha tenido puntos de encuentro con la desarrollada por el programa “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona. El seguimiento exhaustivo de la implantación de este proyecto, mediante reuniones pautadas de coordinación con las tutoras durante todo el proceso, se corresponde con apoyo y seguimiento de expertos, pero con menor intensidad, en otros programas.
- Esta investigación, que parte de un estudio cuasi-experimental de pretest – posttest con doble grupo, es similar a la realizada por los programas: “Proyecto Educación Responsable”, en Cantabria; “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano”, en Barcelona y “Preventing Disruptive Behavior in Elementary School children: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention”, en los Países Bajos. En cambio difiere con “Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir”, en Granada; “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos y “Self Kit Program”, en Rumanía; porque éstos desarrollan un estudio cuasi-experimental con pretest-posttest de grupo único. Centrándonos en los instrumentos, solo se ha encontrado algunas coincidencias con “La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano” en Barcelona; en la utilización del Inventario de Desarrollo Battelle.



- La edad de los niños de la muestra elegida es similar al programa “Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: Análisis de una intervención”, en Burgos.

También se observa que este programa aporta novedades que pueden ser relevantes para la investigación:

- Aporta novedades de interés al constatar la eficacia de un programa de intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional y su introducción en el currículum escolar de Madrid en edades muy tempranas, 2-3 años, del primer ciclo de EI. Se ha fortalecido además con la elección de un modelo teórico reconocido, basado en la teoría de la Habilidad Emocional de Mayer y Salovey (1997), e implementándose mediante un estudio riguroso que ha demostrado, además, su efectividad en la mejora de otros desarrollos; como el general cognitivo, el verbal o la memoria. No existiendo diferencias en los resultados en función del sexo, excepto una mínima en el área verbal a favor de los varones.
- La duración del estudio en principio ha sido adecuada para las hipótesis que se querían probar y, a pesar de que se haya podido encontrar alguno de mayor duración entre los que se han analizado, las actividades aquí realizadas para la mejora de la IE han sido de alto impacto, puesto que se trabajaron todos los días de la semana y de manera globalizada dentro del currículum escolar. Se piensa que esto fue fundamental para el éxito obtenido en los resultados y su generalización.
- Una aportación importante es que se ha encontrado una relación directa entre la aplicación del programa para la mejora de las competencias emocionales, con la mejora de otros desarrollos como el cognitivo, el verbal etc. También se ha comprobado que el género y el grupo no influyen en la aplicación del programa, excepto para los chicos del grupo experimental que han conseguido una mejora en el área verbal. Estos



datos se pueden consultar en el apartado 3.5.2 de análisis de los resultados.

- La intencionalidad inicial de este programa de intervención no ha sido preventiva, sino elaborar un programa coherente que produzca mejora en la competencia emocional del alumno, a la vez que se van consiguiendo, de manera globalizada, el resto de los aprendizajes para a un desarrollo armónico general.
- Una propuesta del estudio ha sido considerar la labor de la tutora como esencial a la hora de la implantación del programa, por la importancia crucial del vínculo de apego en estas edades. Por ello se singulariza en el énfasis que se le ha dado al seguimiento del programa en reuniones de coordinación, formación y apoyo para el trabajo en equipo con las tutoras de aula y, su persistencia en toda la investigación mediante una evaluación cualitativa, procesal, pautada y apoyada por los instrumentos de recogida de datos, que se pueden consultar en los anexos.

El trabajo de investigación realizado tiene una serie de puntos fuertes como:

El presente trabajo de investigación tiene vocación de permanencia y continuidad.

El programa de investigación tiene todas las características que aconseja la literatura científica actual para garantizar la eficacia de un programa de desarrollo de habilidades emocionales (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Tiene una buena fundamentación teórica y se basa en un modelo de reconocido prestigio en investigación, e incorpora resultados de mejora obtenidos en otros estudios científicamente probados.

Se han definido cuidadosamente tanto los objetivos del programa como las habilidades específicas que han de ser aprendidas.



Se ha hecho un estudio del contexto sociocultural y educativo donde se ha implementado el programa; teniendo en cuenta, en él, datos como la edad, el grupo, el centro y su proyecto educativo, el nivel sociocultural de las familias, el entorno escolar y, las características del personal y de los profesionales educativos.

Es coherente con todos los procesos de desarrollo y maduración que se han descrito para los alumnos de la muestra.

El programa se ha integrado dentro del currículum escolar de EI, para garantizar suficientes posibilidades de práctica y consolidación de las competencias que se vayan adquiriendo como parte del desarrollo global del niño; garantizando el necesario equilibrio entre todo tipo de desarrollos: emocional, cognitivo, sensorial y motor; sin que adquiriera más relevancia uno que otros. Tiene coherencia metodológica y mejora los contenidos de habilidades emocionales para el primer ciclo de dicha etapa.

El programa implica una buena gestión de los vínculos afectivos del niño con el adulto mediante su implementación directamente por la tutora de los alumnos, al ser ésta la referente de apego en el grupo.

Se garantiza la correcta implantación del programa prestando apoyo y formación a las tutoras mediante seguimiento cualitativo continuado en reuniones periódicas de coordinación y una evaluación procesal que nos ha permitido reajustar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las actividades han sido de alto impacto, Esto ha sido fundamental para garantizar un trabajo continuo, más intenso e integrado como es el que necesitamos para conseguir unas competencias emocionales que son muy complejas de asimilar, poner en práctica y generalizar con intervenciones puntuales.

Se ha llevado a cabo un exhaustivo diseño experimental para evaluar la efectividad del programa y elaborar las conclusiones.



Hemos recogido como valor añadido la confianza de los profesionales en este estudio de investigación, en su metodología de trabajo, además de la satisfacción de todos los participantes por el proceso seguido y los resultados obtenidos.

Se ha creado una labor de equipo y una red de apoyo y aprendizaje mutuo que ha facilitado mucho los avances propuestos.

Es una de las pocas experiencias para la mejora de la IE que se ha llevado a cabo en el primer ciclo de EI en España, con un modelo de prestigio científico, rigor evaluativo y con resultados objetivables y medibles.

También se reconoce que ha habido algunas limitaciones como:

No contar con suficientes experiencias de investigación en intervención para la mejora de la IE en Educación Infantil dentro del modelo de habilidad emocional, con las que podamos contrastar y aprender.

Es difícil mantener equipos estables de profesorado para consolidar el programa en un solo año. A veces la inestabilidad económica y las políticas de gestión indirecta de centros educativos dificultan su permanencia.

La dificultad de seguimiento del programa porque el alumnado promociona a una escuela diferente de referencia al finalizar el curso escolar, para iniciar el segundo ciclo de Educación Infantil.

Al no disponer de recursos adicionales a los propios de la Escuela Infantil para desarrollar las actividades, se tiene que recurrir a aportaciones voluntarias que pueden crear limitaciones en el desarrollo del trabajo.

Pensando en las posibles perspectivas de futuro para este programa, sería interesante hacer una adaptación del mismo para niños más pequeños con el objeto de confirmar resultados en otro nivel (1-2 años) y también para consolidar su implantación con un seguimiento en la escuela infantil.



Es un modelo que también se puede implementar en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPS), buscando un ajuste del mismo a las características evolutivas, sociales y curriculares de los alumnos. La ampliación del programa nos permitiría seguir trabajando desde la base una necesaria educación en Inteligencia Emocional y comprobar la permanencia de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación.



6.2.5 Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M.D.S. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-old in strange situation. In Foss, M. B. (Ed.), *Determinants of infant behavior*, Vol. 4. London: Methuen.
- Ashkanasy, N. & Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal-of-Organizational-Behavior*, 26(4), 441-452.
- Ashkanasy, N., & Tse, B. (2000). Transformational Leadership as management of emotion. In N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel & W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp221-235). Westport. CT: Quorum Books.
- Aucouturier, B. (2002). La construcción de la identidad en los niños y niñas. *Aula de innovación educativa*, XI(109), 8-10.
- Bar-On, R. (1997a). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss. Vol. I*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and Anger. Attachment and Loss. Vol. II*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and Depression. Attachment and Loss. Vol.III*. London: Hogarth Press.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
- Brackett, M. (2013). *Creating Emotionally Intelligent Schools*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 September, (paper).



- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R. & Salovey, P. (2010). *Using emotional literacy to improve classroom social-emotional processes*. Presented to WT Grant/Spencer Grantees' Meeting. Washington, DC.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Burns, R.B. (1990). *El Autoconcepto*. Bilbao: Ega.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carcedo, R.J., Gómez, A., Páez, I., Moreira, D. & del Canto, I. (2013). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote self-esteem in pre-schoolers*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 September, (paper).
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. Riggio, S. Murphy & F.J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chan, D.W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan D.W. (2004). Multiple Intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: Perspectives from Students, Parents, Teachers, and Peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. & Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J.V., Forgas, J. & Mayer, J. (2006). *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.



- Clouder, C. (Coord.). (2008). *Educación Emocional y social. Análisis Internacional*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Pan Macmillan.
- Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A.R. (2005). *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Damasio, A.R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-19.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal (2009). *Adaptación española del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo*. Madrid: Tea Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Faber, A., & Mazlish, E. (1980). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. New York: Rawson Wade Publishers.
- Fatt, J., Teng, P. & Howe I.C.K. (2003). Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 345-367.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.



- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. & Cabello, R. (Coords.). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M. & Bailey R. (2006). *Emotional Intelligence in GyT: a Pilot Study*. Paper presented at Brithish Educational Research Association. University of Warwick, UK 2006.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, L., Sánchez. C., Hernández, D., Serna, B. & López, J. A. (2007). *Socio-emotional intelligence in GyT and non-GyT pupils*. Paper presented at World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, UK 2007.
- Franco, M.G., Nóbrega, N., Silva, E. & Roazzi, A. (2013). *Emotional intelligence and its relation with social competences and academic scarcedouccess in children*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 September, (paper).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. In S. Fraser (Ed.), *The bell curve wars* (pp. 23-35). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. *Personnel Psychology*, 55(4), 1030-1033.
- Guijo, V., Núñez, A. & Saiz, M.C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una Intervención. In P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 529-534). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon Sychuster.



- López, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero & R. Cabello. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 549-553). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Luís, N., Carcedo, R.J. & Guijo, V. (2013). *Design, intervention, and evaluation of a program to promote empathy in pre-schoolers*. 4th International Congress on Emotional Intelligence, NY, EEUU, 8-10 septiembre, (paper).
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCarthy, D. (1991). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA. (orig. 1977).
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. & Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Newborg, J. Stock, J.R. y Wnek, L. (1998). *Inventario del desarrollo de Battelle*. Madrid: TEA.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.



- Pérez, J.C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez, L.F. & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000b). Gender Differences in Measure and Self Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence. Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1981). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata (orig. 1969).
- Prieto, M.D., Fernández, M., Ferrando, M., Hernández, D., Llor, L. & Almeida, L. (2009). Gifted and non gifted students: do they differ in their socio-emotional competences. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero & R. Cabello, R. (Coords.), *Avances en el estudio de la Inteligencia emocional* (pp. 469-474) Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Prieto, M.D. & Ferrando, M. (2008). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. In Balchin, T. Hymer, B. y Matthews, D. (Eds.), *The Routledge-International Companion to Gifted Education* (pp. 149-154). London: Routledge-Farmer Oxon.
- Repetto, E. (2003). La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Vol. II*. 453-482. Madrid: UNED
- Repetto, E. (2006). Social and Emotional Competences: importance and training tool. *Journal and Vocational Guidance* (en prensa).



- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-19.
- Rizzolatti, G. & Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Elsevier*, 18, 179-184.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264-274.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Schewean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. Stress and Health: *Journal of the International Society for the Investigation of the Stress*, 21(2), 77-86.
- Vergara, A.I., Alonso, N. & San Juan, C. (2011). Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en



- el ámbito educativo. n P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y Cabello, R. (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 511-516). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J.L. (2008a). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zaccagnini, J.L. (2008b). *Friendship and Positive Psychology: some data from Spain*. Paper presented at 4th European Conference of positive Psychology. Opatija, 2008.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. London: The MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. *European Psychology*. 13(1), 64-78.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

7 ANEXOS



7.1 ANEXO I. Ficha de coordinación semanal con las tutoras



FICHA DE COORDINACIÓN SEMANAL CON LAS TUTORAS

Ficha observación de los alumnos N° _____ Semana N° _____

Fecha _____

Objetivos trabajados N° _____

ENTREGA Y RECOGIDA DE DOCUMENTACIÓN

REVISIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA REALIZADAS

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO:

RECURSOS UTILIZADOS

EXPLICACIÓN METODOLÓGICA DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA
PARA LA PRÓXIMA SEMANA



7.2 ANEXO II. Ficha de observación de los alumnos

Los lunes

Meses _____

[illegible]

Los martes

OBJETIVO 2: **EXPRESAR SENTIMIENTOS/AFECTOS** Meses

[illegible]

**Ficha de observación de los alumnos: número 2.B (bimensual)**

Los martes

OBJETIVO 2: **EXPRESAR SENTIMIENTOS/AFECTOS** Meses

[illegible]

Nº	ALUMNOS	CONTENIDOS: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6				
		<u>C E: Se enorgullece de sus éxitos</u>	<u>C E: Conoce su nombre y Conoce su edad</u>	<u>C E: Utiliza pronombre o nombre para referirse a sí mismo</u>	<u>C E: Habla positivamente de sí mismo</u>	<u>C E: Llama la atención de los otros sobre la actividad que está haciendo</u>
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						


Ficha de observación de los alumnos: número 4 (semanal)

Los Jueves

OBJETIVO 4: INTERACCIONAR CON LOS COMPAÑEROS Semana _____

Nº	ALUMNOS	<u>CONTENIDOS: 4.1, 4.2, 4.3</u>		
		<u>C.E: Reconoce los niños y niñas de su entorno y utiliza su nombre para llamarlos</u>	<u>C E: Participa en juegos de grupo</u>	<u>C E: Comparte sus juguetes</u>
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				



7.3 ANEXO III. Estudio estadístico: resultados test de Battelle



7.3.1 Correlaciones

Se inicia el estudio de la relación que existe entre variables continuas (las puntuaciones) por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

Mediante este procedimiento se va a identificar:

- La dirección de la relación

Valor positivo indica que puntuaciones altas en una variable, se asocian con puntuaciones altas en la otra variable y que las puntuaciones bajas en una variable, se asocian con puntuaciones bajas en la otra.

Valor negativo indica relación inversa. Valores altos en una variable indicarán valores bajos en la otra y viceversa.

- La magnitud de la relación con los siguientes valores

Valor absoluto del coeficiente	Valoración de la correlación
0	Nula
<0,20	Muy baja
Entre 0,20 y 0,40	Baja
Entre 0,40 y 0,70	Moderado
Entre 0,70 y 0,90	Alta
> 0,90	Muy alta
1	Perfecta

- El grado de significación de la relación

Cuando está señalada con doble asterisco **, la correlación es significativa al nivel 0,01; y cuando está señalada con asterisco *, la correlación es significativa al nivel 0,05.

Correlaciones Pretest

Correlaciones Pretest

Correlación de Pearson	Puntuación total	Expresión sent_afecto	Autoconcepto	Interacción compañeros	Colaboración	Rol social	Interacción adulto
Puntuación total	1	0,459(**)	0,546(**)	0,601(**)	0,336(**)	0,331(**)	0,349(**)
Expresión sent_afecto	0,459(**)	1	0,351(**)	0,190(*)	,110	-,027	-,053
Autoconcepto	0,546(**)	0,351(**)	1	,167	,123	-,154	,030
Interacción compañeros	0,601(**)	0,190(*)	,167	1	,032	,018	,051
Colaboración	0,336(**)	,110	,123	,032	1	-,120	,101
Rol social	0,331(**)	-,027	-,154	,018	-,120	1	,018
Interacción adulto	0,349(**)	-,053	,030	,051	,101	,018	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 71. Correlaciones de las subáreas del test de Battelle en el pretest

La Puntuación pretest correlaciona con todas las subáreas, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05); por tanto existe relación positiva entre dichas variables, esto implica que valores altos en la variable puntuación pretest indican valores también altos para las subáreas comentadas y viceversa.

El grado de correlación es moderado y positivo con las subáreas de Expresión de sentimientos/afecto, Autoconcepto e Interacción con los compañeros.

El grado de la correlación es bajo con las subáreas de Colaboración, Rol social e Interacción adulto.

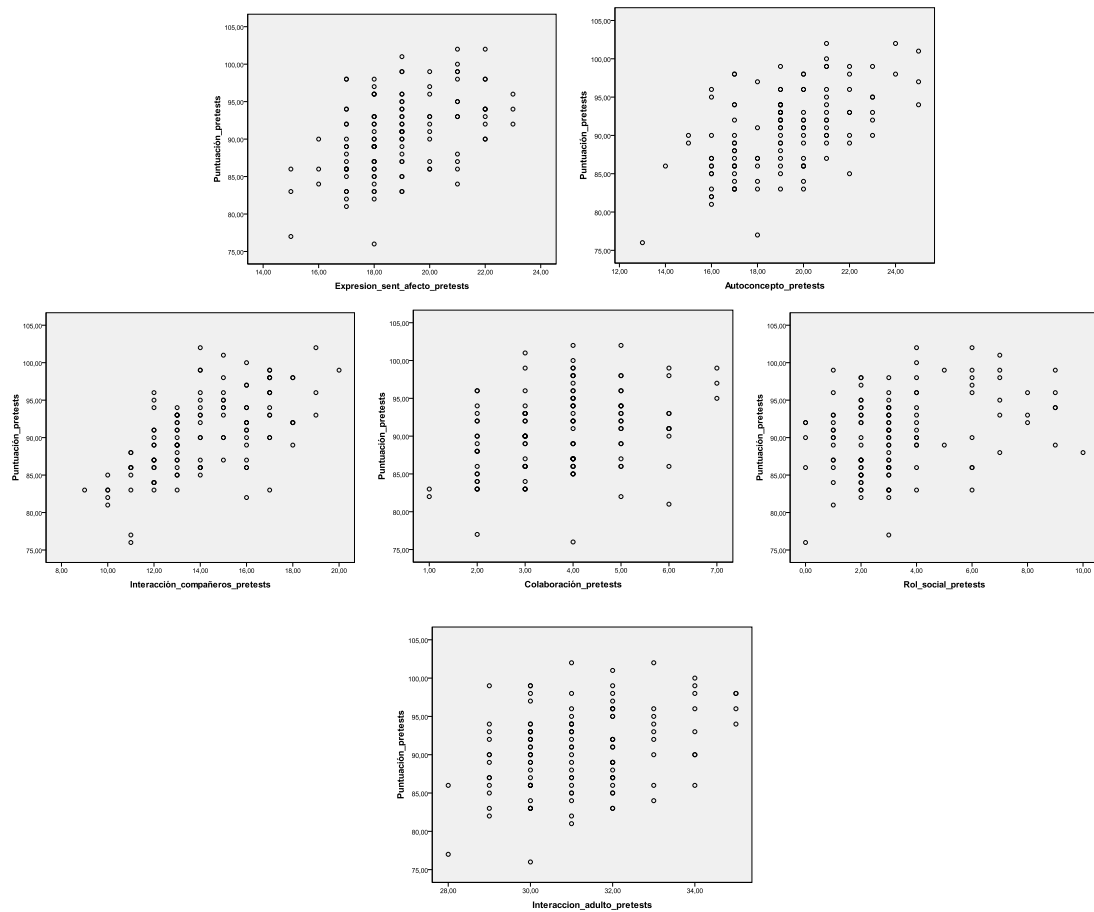


Gráfico 29. Correlaciones entre subáreas en el pretest

Entre subáreas, el grado de correlación es muy bajo y positivo entre las subáreas de Expresión de sentimientos/afecto e Interacción con los compañeros y, bajo y positivo, entre Expresión de sentimientos/afecto y Autoconcepto.

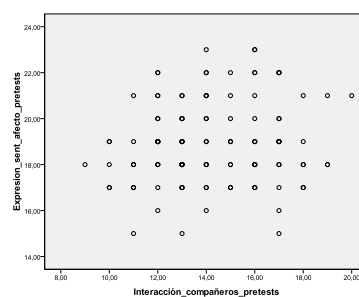


Gráfico 30. Correlaciones entre subáreas en el pretest

7.3.1.1 Correlaciones Posttest

Correlaciones Posttest

Correlación de Pearson	Puntuación	Expresión sent_afecto	Autoconcepto	Interacción compañeros	Colaboración	Rol social	Interacción adulto
Puntuación	1	0,554(**)	0,700(**)	0,688(**)	0,269(**)	0,399(**)	0,541(**)
Expresión sent_afecto	0,554(**)	1	,486	,227	,133	-,041	,172
Autoconcepto	0,700(**)	0,486(**)	1	0,428(**)	,121	-,110	0,249(**)
Interacción compañeros	0,688(**)	0,227(*)	0,428(**)	1	-,040	,078	0,331(**)
Colaboración	0,269(**)	,133	,121	-,040	1	-,051	,132
Rol social	0,399(**)	-,041	-,110	,078	-,051	1	,066
Interacción adulto	0,541(**)	,172	0,249(**)	0,331(**)	,132	,066	1

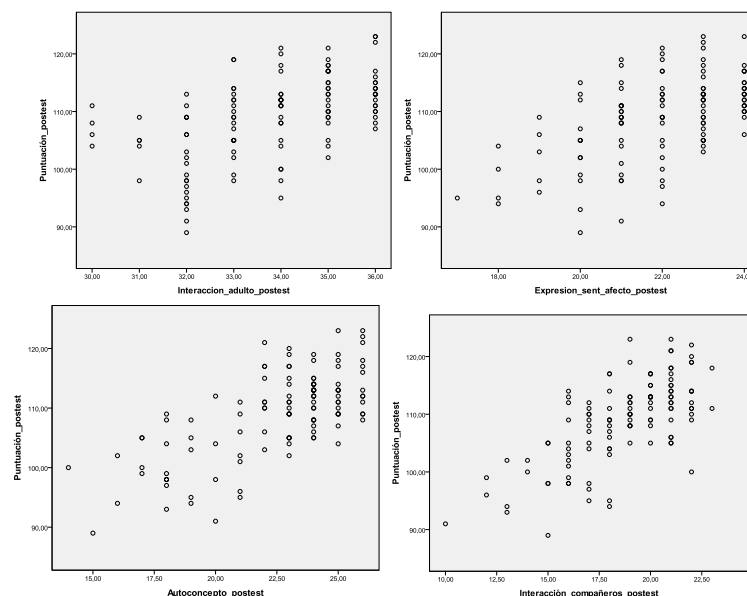
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 72. Correlaciones de las subáreas del test de Batelle en el posttest

La Puntuación posttest también correlaciona con todas las subáreas, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05), por tanto, existen relación positiva entre dichas variables.

El grado de correlación es moderado y positivo con las subáreas de Expresión de sentimientos/afecto, Autoconcepto, Interacción con los compañeros, Interacción con los adultos. Y el grado de correlación es bajo y positivo con las subáreas de Colaboración y Rol social.



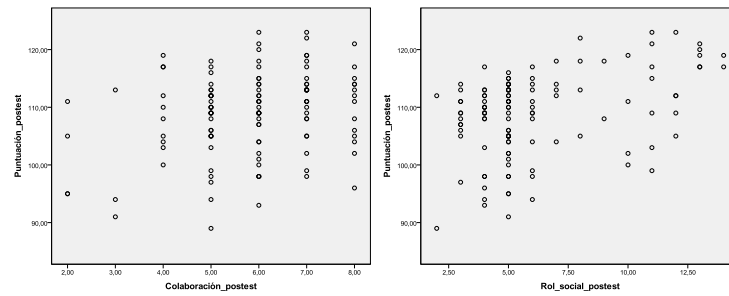


Gráfico 31. Correlaciones entre subáreas en el posttest

Entre subáreas, el grado de la correlación es bajo entre Expresión sentimientos-afecto - Interacción compañeros y Autoconcepto - Interacción adulto.

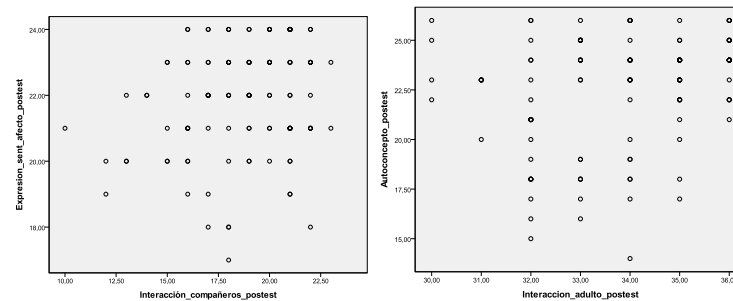


Gráfico 32. Correlaciones entre subáreas en el posttest

Entre subáreas, el grado de la correlación es moderado entre Autoconcepto - Expresión de sentimientos/afecto y Autoconcepto - Interacción compañeros.

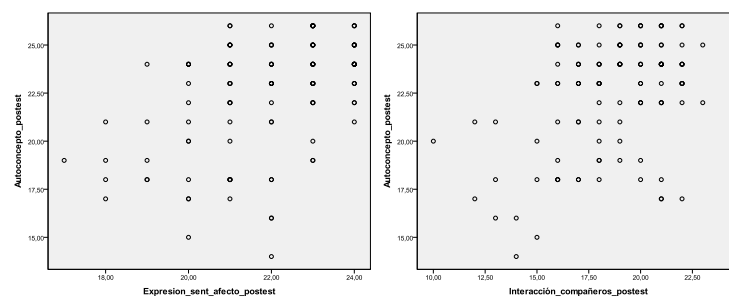


Gráfico 33. Correlaciones entre subáreas en el posttest.

7.3.2 Puntuación total test de Battelle

7.3.2.1 Descriptivos

Puntuación Pretest (Grupo Experimental)				
Puntuación total	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
83,00	1	1,3	1,3	1,3
84,00	2	2,5	2,5	3,8
85,00	2	2,5	2,5	6,3
86,00	7	8,8	8,8	15,0
87,00	4	5,0	5,0	20,0
88,00	2	2,5	2,5	22,5
89,00	5	6,3	6,3	28,8
90,00	6	7,5	7,5	36,3
91,00	5	6,3	6,3	42,5
92,00	6	7,5	7,5	50,0
93,00	9	11,3	11,3	61,3
94,00	7	8,8	8,8	70,0
95,00	3	3,8	3,8	73,8
96,00	6	7,5	7,5	81,3
97,00	1	1,3	1,3	82,5
98,00	5	6,3	6,3	88,8
99,00	5	6,3	6,3	95,0
100,00	1	1,3	1,3	96,3
101,00	1	1,3	1,3	97,5
102,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 73. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba pretest en el grupo Experimental

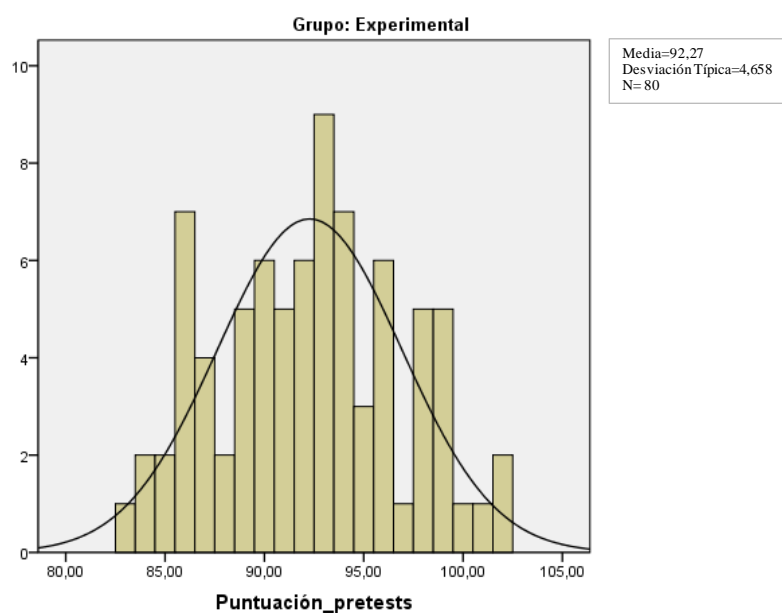


Gráfico 34. Frecuencias de la puntuación en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación Postest (Grupo Experimental)				
Puntuación total	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
103,00	1	1,3	1,3	1,3
105,00	2	2,5	2,5	3,8
106,00	2	2,5	2,5	6,3
107,00	2	2,5	2,5	8,8
108,00	4	5,0	5,0	13,8
109,00	7	8,8	8,8	22,5
110,00	6	7,5	7,5	30,0
111,00	9	11,3	11,3	41,3
112,00	7	8,8	8,8	50,0
113,00	10	12,5	12,5	62,5
114,00	7	8,8	8,8	71,3
115,00	4	5,0	5,0	76,3
116,00	1	1,3	1,3	77,5
117,00	6	7,5	7,5	85,0
118,00	3	3,8	3,8	88,8
119,00	3	3,8	3,8	92,5
120,00	1	1,3	1,3	93,8
121,00	2	2,5	2,5	96,3
122,00	1	1,3	1,3	97,5
123,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 74. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba postest grupo Experimental

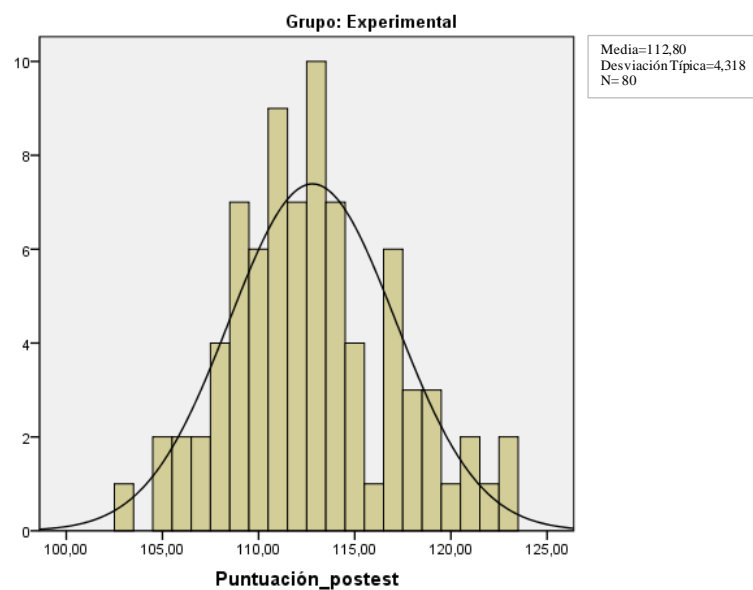


Gráfico 35. Frecuencias de la puntuación en la prueba postest grupo del grupo Experimental

Puntuación Pretest (Grupo Control)				
Puntuación total	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
76,00	1	2,5	2,5	2,5
77,00	1	2,5	2,5	5,0
81,00	1	2,5	2,5	7,5
82,00	2	5,0	5,0	12,5
83,00	6	15,0	15,0	27,5
84,00	1	2,5	2,5	30,0
85,00	3	7,5	7,5	37,5
86,00	4	10,0	10,0	47,5
87,00	4	10,0	10,0	57,5
88,00	1	2,5	2,5	60,0
89,00	3	7,5	7,5	67,5
90,00	3	7,5	7,5	75,0
91,00	1	2,5	2,5	77,5
92,00	3	7,5	7,5	85,0
93,00	1	2,5	2,5	87,5
94,00	1	2,5	2,5	90,0
95,00	1	2,5	2,5	92,5
96,00	1	2,5	2,5	95,0
97,00	1	2,5	2,5	97,5
98,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 75. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba pretest en el grupo Control

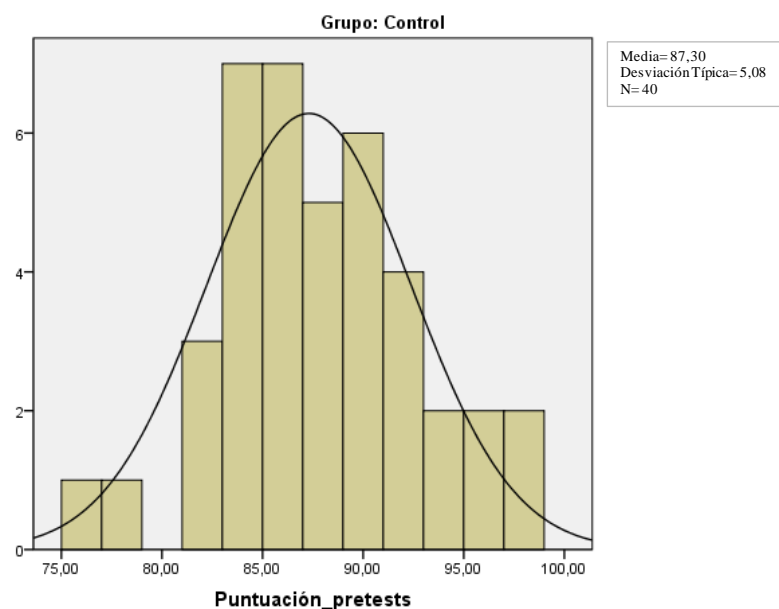


Gráfico 36. Frecuencias de la puntuación en la prueba pretest del grupo de Control



Puntuación Postest (Grupo Control)				
Puntuación total	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
89,00	1	2,5	2,5	2,5
91,00	1	2,5	2,5	5,0
93,00	1	2,5	2,5	7,5
94,00	2	5,0	5,0	12,5
95,00	2	5,0	5,0	17,5
96,00	1	2,5	2,5	20,0
97,00	1	2,5	2,5	22,5
98,00	5	12,5	12,5	35,0
99,00	2	5,0	5,0	40,0
100,00	2	5,0	5,0	45,0
101,00	1	2,5	2,5	47,5
102,00	3	7,5	7,5	55,0
103,00	1	2,5	2,5	57,5
104,00	4	10,0	10,0	67,5
105,00	6	15,0	15,0	82,5
106,00	1	2,5	2,5	85,0
108,00	2	5,0	5,0	90,0
109,00	3	7,5	7,5	97,5
112,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 76. Frecuencias de la Puntuación total en la prueba postest en el grupo Control

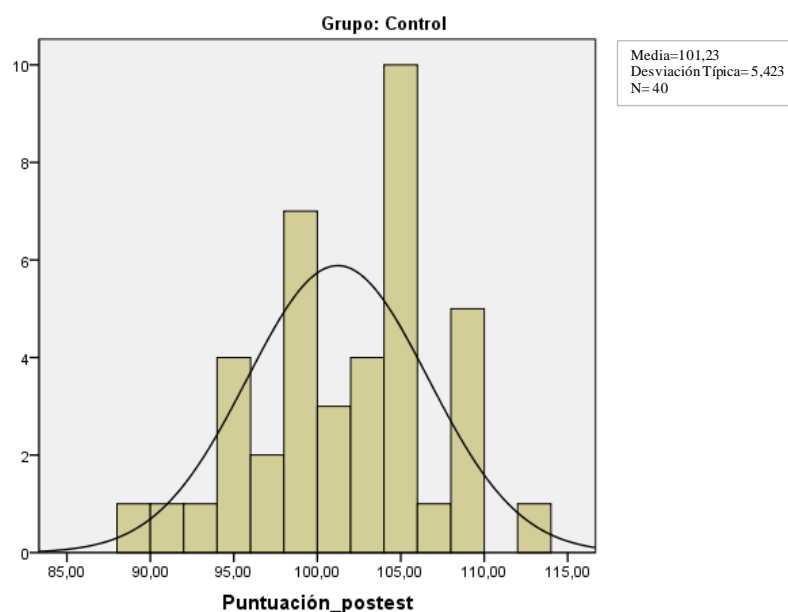


Gráfico 37. Frecuencias de la puntuación en la prueba postest del grupo Control

7.3.2.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico que la media es superior en el posttest que en el pretest y, superior en el grupo Experimental que en el Control, tanto en la primera como en la segunda aplicación.

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Puntuación Pretest	Experimental	80	92,2750	4,65785
	Control	40	87,3000	5,07987
Puntuación Posttest	Experimental	80	112,8000	4,31776
	Control	40	101,2250	5,42306

Tabla 77. Estadísticos de la Puntuación total pretest y posttest en función del grupo

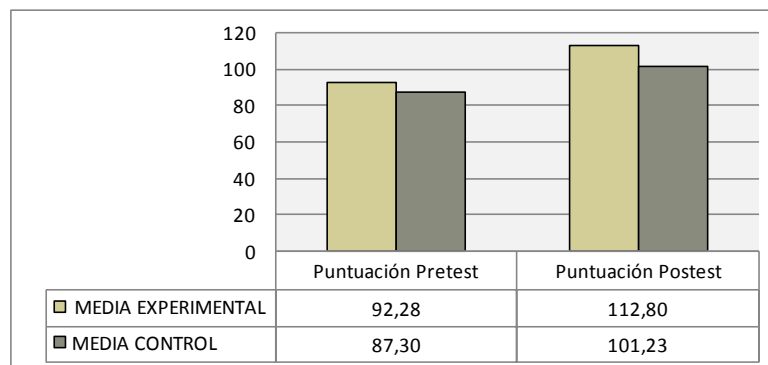


Gráfico 38. Medias de la puntuación pretest y posttest en función del grupo

7.3.2.3 Correlaciones

El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05), por tanto, existen relación entre dichas variables. El grado de la correlación es alto dado que es un valor cercano a 1 y positivo, por lo que valores altos en la variable puntuación pretest indican valores altos también para la variable puntuación posttest y viceversa.



	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Puntuación Pretest y Puntuación Posttest	,717	,000	,776	,000

Tabla 78. Correlaciones entre Puntuación total pretest y posttest en función del grupo

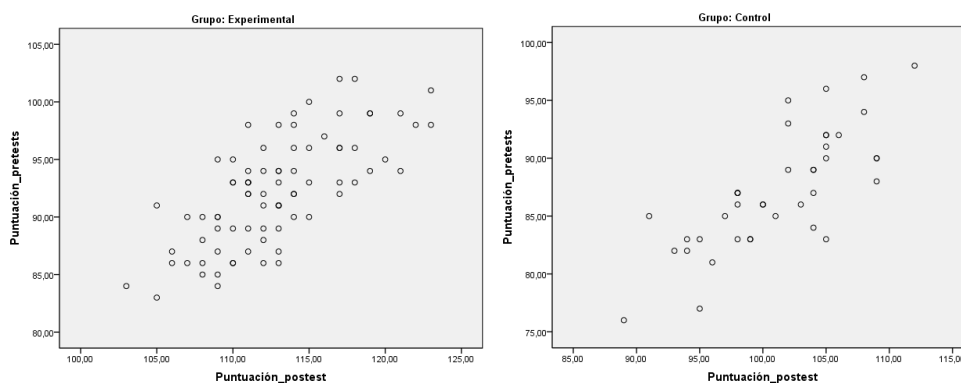


Gráfico 39. Correlaciones entre puntuación pretest y posttest en función del grupo

7.3.2.4 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Influencia del tratamiento en la puntuación, a través de comparaciones pretest-posttest entre el grupo Control y el grupo Experimental con ANCOVA.

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de la prueba en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que obtienen en el pretest.

Los estadísticos, como ya se ha visto, muestran que la media es superior para el grupo Experimental, pero con los análisis siguientes se contrastará si esta diferencia es significativa.

Variable dependiente: Puntuación posttest

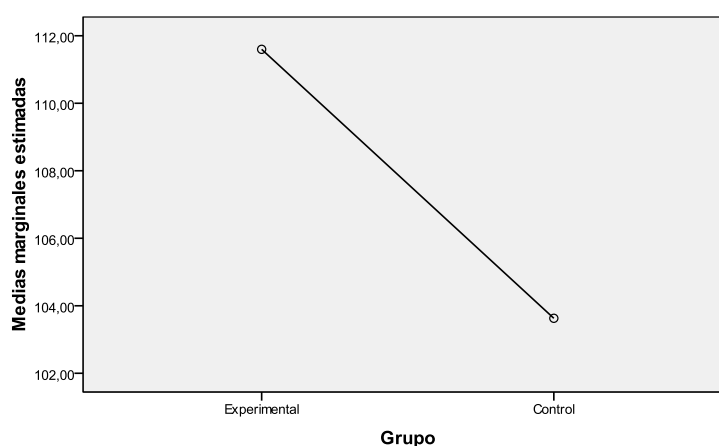
Estadísticos de muestras relacionadas

Variable dependiente: Puntuación posttest				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Puntuación Posttest	112,8000	80	4,31776
Control	Puntuación Posttest	101,2250	40	5,42306

Tabla 79. Estadísticos de muestras relacionadas de Puntuación total en función del grupo.

Variable dependiente: Puntuación total posttest

A continuación, se representa gráficamente las medias estimadas en la puntuación posttest para cada uno de los grupos (Experimental y Control).



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Puntuación_pretests = 90,6167

Gráfico 40. Medias marginales estimadas de puntuación posttest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5001,898	2	2500,949	245,748	,000	,808
Intersección	591,523	1	591,523	58,124	,000	,332
Puntuación pretest	1429,081	1	1429,081	140,424	,000	,545
Grupo	1362,864	1	1362,864	133,918	,000	,534
Error	1190,694	117	10,177			
Total	1430387	120				
Total corregida	6192,592	119				

Tabla 80. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Puntuación total en función del grupo Variable dependiente: Puntuación total posttest



Se rechaza la hipótesis nula, ya que las medias ajustadas no son iguales. La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

En el Modelo corregido se pone a prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de la prueba en función de si pertenecen al grupo Experimental o al grupo Control, controlando el efecto que pueda ejercer el punto de partida de ambos grupos en cuanto a su grado inicial de puntuación, medido en el pretest.

La probabilidad asociada al estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada, afirmando que sí existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación en función de si pertenecen al Grupo Experimental o al Grupo de Control, controlando el efecto que pueda ejercer su grado inicial de puntuación.

Se puede afirmar que una vez eliminado el efecto de la covariable (Pretest), las diferencias que se dan en las medias ajustadas del Posttest son significativas.

También se presenta un estadístico, eta cuadrado parcial, que se interpreta como la proporción o cantidad de varianza en la variable dependiente que es explicada por las diferencias entre los grupos.

Cohen (1988) ha sugerido los siguientes valores para su interpretación:

Grande eta $\approx 0,14$

Mediano eta $\approx 0,06$

Pequeño eta $\approx 0,01$

Como se puede observar el estadístico eta toma un valor grande, el 81 % de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento.

La tabla de comparaciones por pares nos permite de nuevo contrastar que las diferencias de medias favorecen al grupo Experimental (con signo positivo en la diferencia de medias).

Variable dependiente: Puntuación posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimentl	Control	7,969 [*]	,689	,000	6,605	9,333
Control	Experimentl	-7,969 [*]	,689	,000	-9,333	-6,605

Basadas en las medias marginales estimadas.
^{*}. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
^a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 81. Comparaciones por pares de Puntuación total en función del grupo. Variable dependiente: Puntuación total posttest

Conclusión

Hay diferencias en la puntuación total en función del grupo al que pertenezca el sujeto; diferencias a favor del grupo Experimental.

Lo que lleva a concluir que **el programa de actividades es eficaz, ya que una vez que ha sido aplicado, los resultados en la prueba posttest son superiores; se mejora la puntuación total en el test de Battelle.**

7.3.2.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al



que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación que obtienen en el pretest.

La media, como se puede observar, favorece al grupo Experimental y, prácticamente, las medias son iguales para hombres que para mujeres, aunque algo superior para las mujeres.

Variable dependiente: Puntuación posttest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	112,1522	39	41,93113
	Mujer	113,7045	41	40,46356
Control	Hombre	100,6692	20	55,40035
	Mujer	102,2509	20	45,02258

Tabla 82. Estadísticos de muestras relacionadas de Puntuación total en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Puntuación total posttest

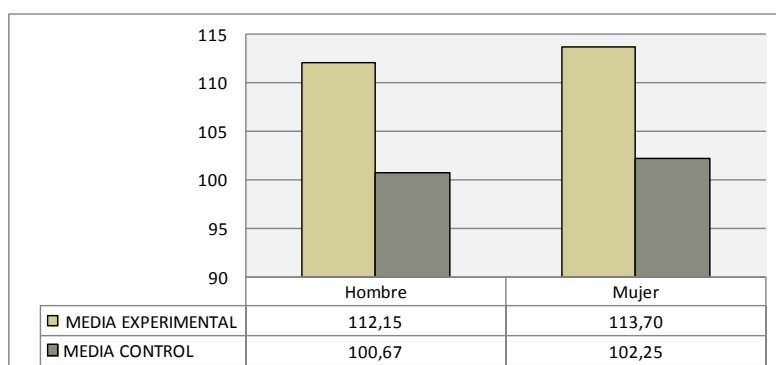
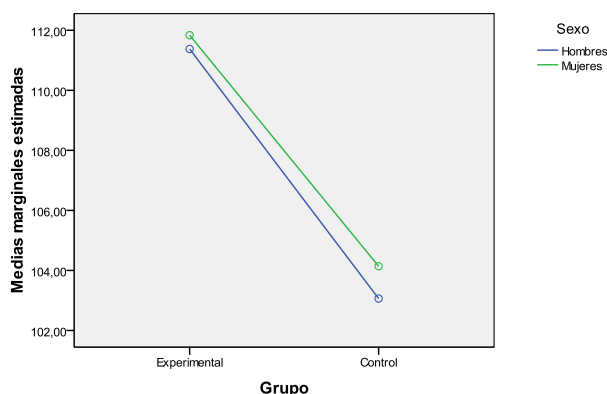


Gráfico 41. Media en la puntuación total en función del grupo y del sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	5017,527 ^a	4	1254,382	122,763	,000	,810
Intersección	600,886	1	600,886	58,807	,000	,338
Puntuación pretest	1368,783	1	1368,783	133,959	,000	,538
Grupo	1371,639	1	1371,639	134,238	,000	,539
Sexo	15,524	1	15,524	1,519	,220	,013
Grupo * Sexo	2,536	1	2,536	,248	,619	,002
Error	1175,065	115	10,218			
Total	1430387,00	120				
	0					
Total corregida	6192,592	119				

Tabla 83. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Puntuación total en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Puntuación total postest



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Puntuación_pretests = 90,6167

Gráfico 42. Medias marginales de la puntuación de la prueba postest y sexo

En la variable puntuación total, el estadístico F para el factor Grupo (Control o Experimental) tiene una probabilidad asociada de 0,000; al ser un valor menor que $\alpha = 0,05$, se rechaza la hipótesis nula planteada, afirmando que hay diferencias en la variable dependiente (puntuación postest) en función del grupo (Control o Experimental), como se había señalado ya anteriormente.

Para la variable Sexo (hombre o mujer), el valor de la probabilidad asociada a es de 0,220, superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se acepta



la hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del sexo.

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto (de interacción) de las variables: sexo (hombre o mujer) y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), dado que el valor de la probabilidad asociada a es de 0,619 superior a un $\alpha = 0,05$.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental). Los efectos no son interactivos. Al no interaccionar el grupo (Control o Experimental) y el sexo (hombre o mujer) se puede concluir que estas variables no influyen en la puntuación de los alumnos.

Como se puede observar el estadístico eta toma un valor mediano, el 1% de la varianza es explicada por el efecto del tratamiento y del sexo.

Conclusión

No hay diferencias en la puntuación total de la prueba en función del sexo del sujeto. Y tampoco existen diferencias en el efecto conjunto o en la interacción entre grupo y sexo.

Los resultados llevan a concluir que **el programa de actividades influye por igual a los niños y a las niñas independientemente del grupo al que pertenezcan (Experimental o Control).**

7.3.3 Interacción con el adulto

7.3.3.1 Descriptivos

Puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest (Grupo Experimental)				
Interacción con el adulto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28,00	1	1,3	1,3	1,3
29,00	8	10,0	10,0	11,3
30,00	24	30,0	30,0	41,3
31,00	17	21,3	21,3	62,5
32,00	15	18,8	18,8	81,3
33,00	5	6,3	6,3	87,5
34,00	6	7,5	7,5	95,0
35,00	4	5,0	5,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 84. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest en el grupo Experimental

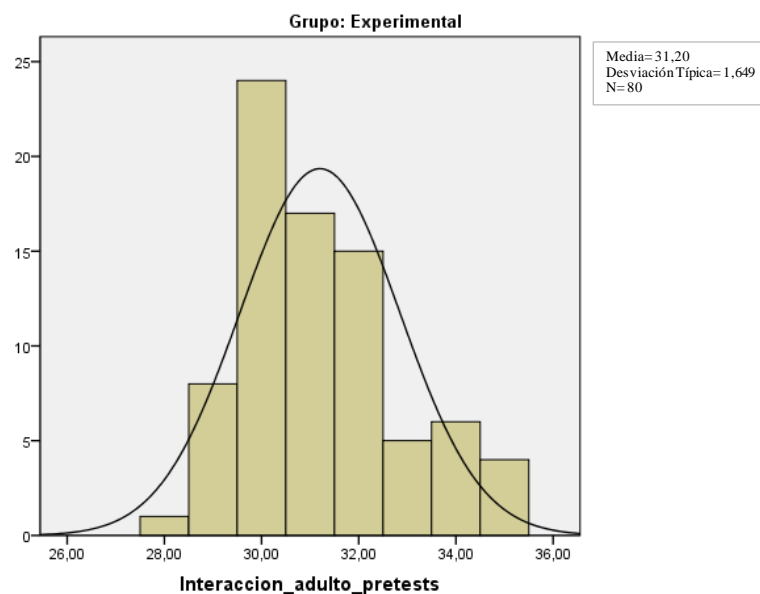


Gráfico 43. Frecuencias de la puntuación Subárea interacción con el adulto en la prueba pretest grupo Experimental



Puntuación Subárea Interacción con el adulto posttest (Grupo Experimental)				
Interacción con el adulto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30,00	3	3,8	3,8	3,8
31,00	1	1,3	1,3	5,0
32,00	6	7,5	7,5	12,5
33,00	13	16,3	16,3	28,8
34,00	14	17,5	17,5	46,3
35,00	21	26,3	26,3	72,5
36,00	22	27,5	27,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 85. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba posttest en el grupo Experimental

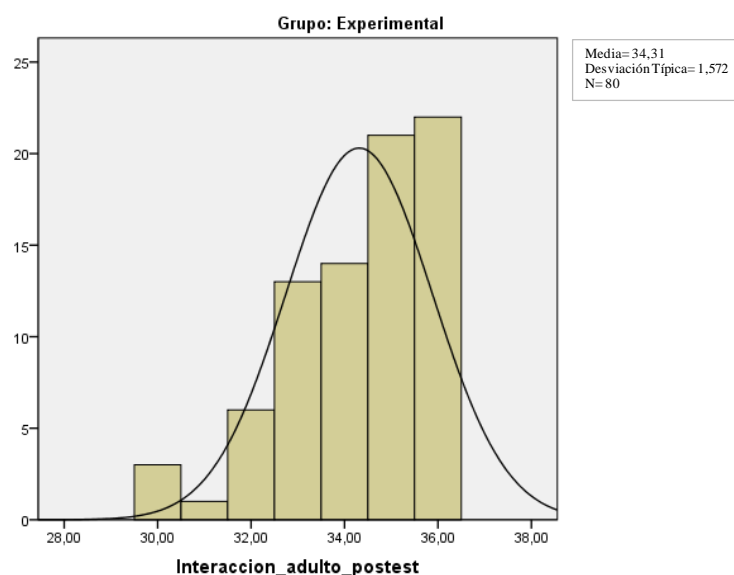


Gráfico 44. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba posttest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Interacción con el adulto pretest (Grupo Control)				
Interacción con el adulto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28,00	1	2,5	2,5	2,5
29,00	5	12,5	12,5	15,0
30,00	9	22,5	22,5	37,5
31,00	7	17,5	17,5	55,0
32,00	12	30,0	30,0	85,0
33,00	4	10,0	10,0	95,0
34,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 86. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest en el grupo Control

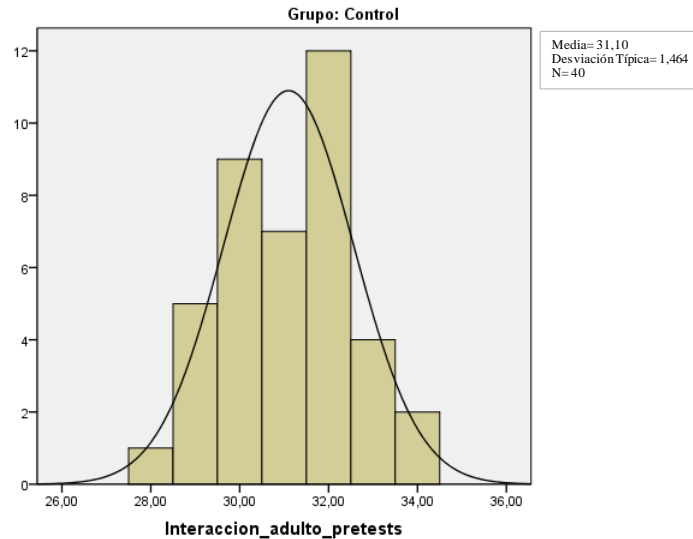


Gráfico 45. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Subárea Interacción con el adulto Postest (Grupo Control)				
Interacción con el adulto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30,00	1	2,5	2,5	2,5
31,00	4	10,0	10,0	12,5
32,00	15	37,5	37,5	50,0
33,00	8	20,0	20,0	70,0
34,00	8	20,0	20,0	90,0
35,00	4	10,0	10,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 87. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest en el grupo Control

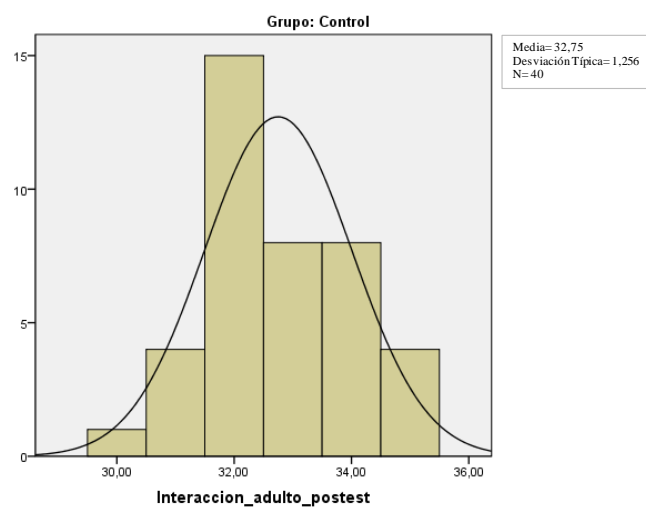


Gráfico 46. Frecuencia de la puntuación Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest del grupo Control



7.3.3.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Interacción con adulto Pretest	Experimental	80	31,2000	31,2000
	Control	40	31,1000	31,1000
Interacción con adulto Posttest	Experimental	80	34,3125	34,3125
	Control	40	32,7500	32,7500

Tabla 88. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo

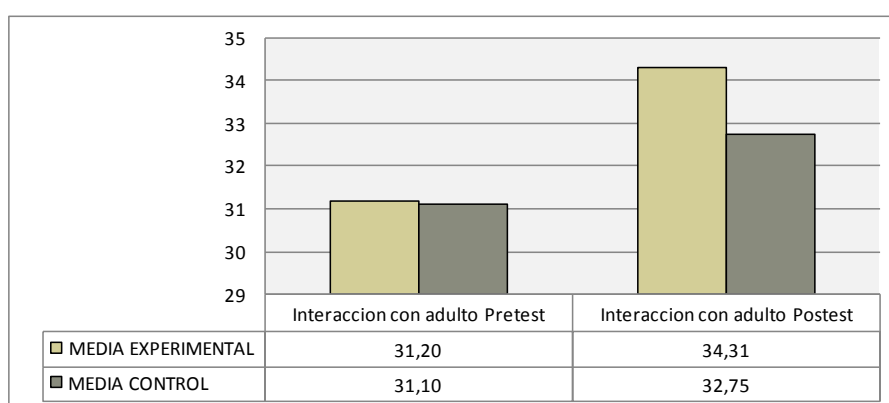


Gráfico 47. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en las pruebas pretest y posttest en función del grupo

7.3.3.3 Correlaciones

En la subárea Interacción con el adulto, entre los parámetros del pretest y el posttest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05).

En el grupo Experimental, la correlación es positiva y moderada; mientras que en el grupo Control es correlación positiva y baja.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Interacción con adulto Pretest e Interacción con adulto Posttest	,698	,000	,363	,000

Tabla 89. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Interacción con el adulto pretest y posttest en función del grupo

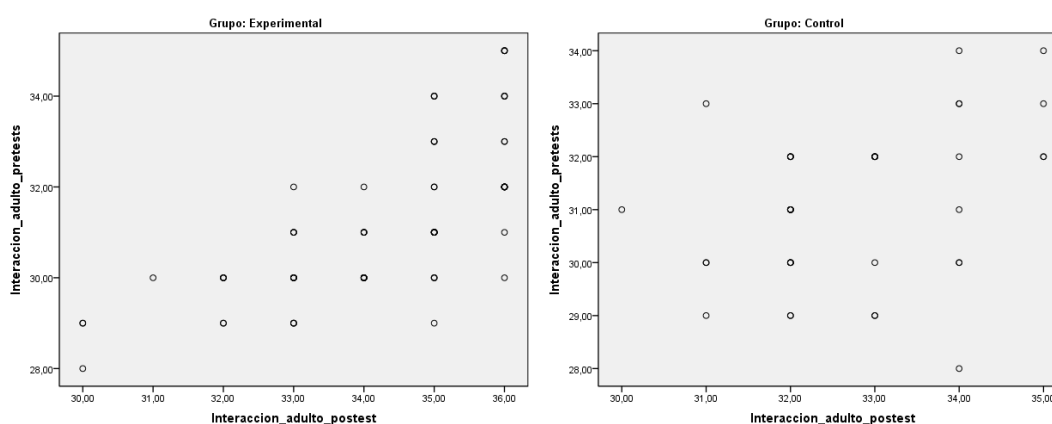


Gráfico 48. Correlaciones entre la puntuación de la Subárea Interacción con el adulto en las pruebas pretest y posttest en función del grupo

7.3.3.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con el adulto en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.



Variable dependiente: Interacción con el adulto Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Interacción con el adulto Postest	34,3125	80	1,57185
Control	Interacción con el adulto Postest	32,7500	40	1,25576

Tabla 90. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Interacción con el adulto Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	160,818	2	80,409	58,443	,000	,500
Intersección	77,418	1	77,418	56,270	,000	,325
Interacción con el adulto pretest	95,714	1	95,714	69,567	,000	,373
Grupo	60,416	1	60,416	43,912	,000	,273
Error	160,974	117	1,376			
Total	137347,000	120				
Total corregida	321,792	119				

Tabla 91. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto postest

Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000, por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

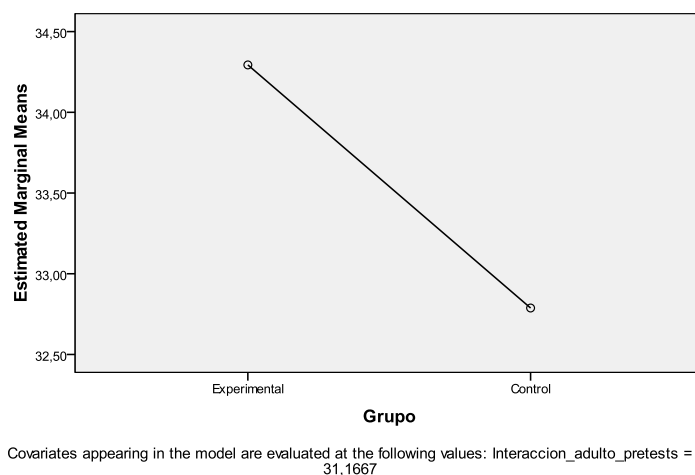


Gráfico 49. Medias marginales de la Subárea Interacción con el adulto en la prueba postest

Variable dependiente: Interacción con el Adulto Postest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,506 [*]	,227	,000	1,056	1,956
Control	Experimental	-1,506 [*]	,227	,000	-1,956	-1,056

Basadas en las medias marginales estimadas.
^{*}. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
^a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 92. Comparaciones por pares de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo.

Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto postest

7.3.3.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con el adulto de los alumnos en función del sexo.



No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Interacción con el adulto de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con el adulto obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Interacción con el adulto Postest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	34,2051	39	1,73478
	Mujer	34,4146	41	1,41378
Control	Hombre	32,7000	20	1,34164
	Mujer	32,8000	20	1,19649

Tabla 93. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto postes

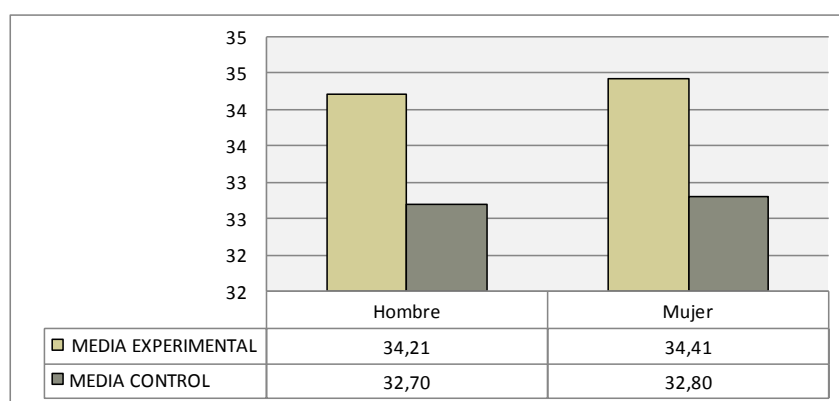


Gráfico 50. Media en la puntuación de la subárea Interacción con el adulto en función del grupo y del sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Interacción con el adulto posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	161,647	4	40,412	29,020	,000	,502
Intersección	74,465	1	74,465	53,473	,000	,317
Interacción con el adulto pretest	95,565	1	95,565	68,625	,000	,374
Grupo	60,439	1	60,439	43,401	,000	,274
Sexo	,268	1	,268	,193	,661	,002
Grupo * Sexo	,769	1	,769	,552	,459	,005
Error	160,145	115	1,393			
Total	137347,000	120				
Total corregida	321,792	119				

Tabla 94. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con el adulto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con el adulto posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se acepta la hipótesis nula.

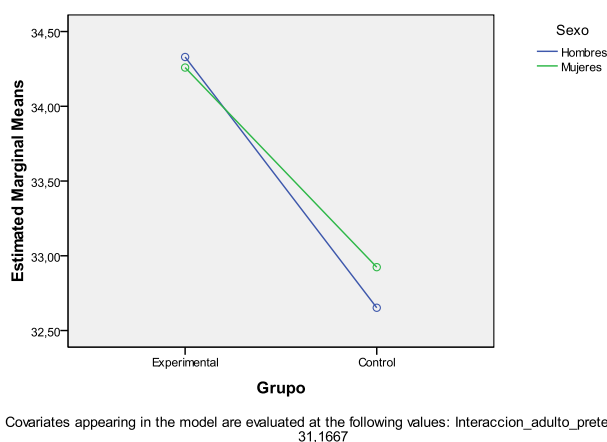


Gráfico 51. Medias marginales de la Subárea Interacción con el adulto en prueba posttest en función del grupo y sexo

7.3.4 Expresión de sentimientos/afecto

7.3.4.1 Descriptivos

Puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest (Grupo Experimental)				
Expresión de sentimientos/afecto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15,00	2	2,5	2,5	2,5
16,00	2	2,5	2,5	5,0
17,00	14	17,5	17,5	22,5
18,00	18	22,5	22,5	45,0
19,00	16	20,0	20,0	65,0
20,00	6	7,5	7,5	72,5
21,00	11	13,8	13,8	86,3
22,00	8	10,0	10,0	96,3
23,00	3	3,8	3,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 95. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest en el grupo Experimental

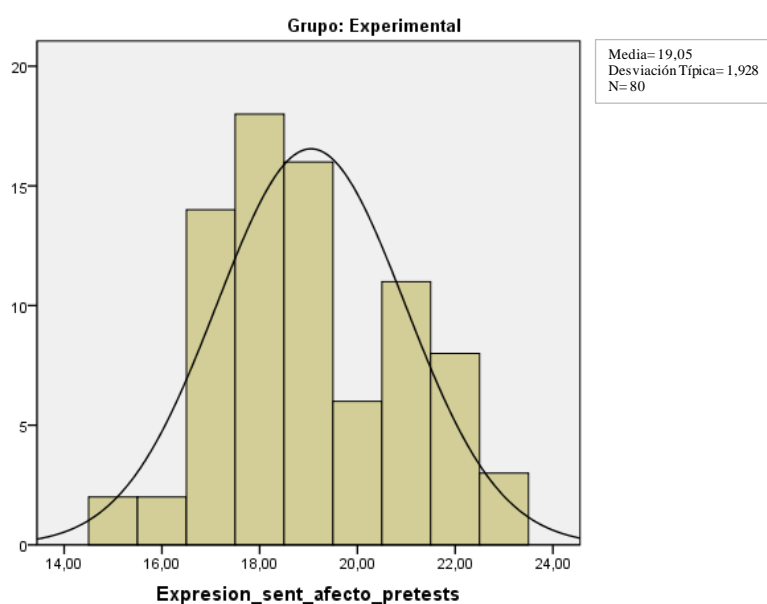


Gráfico 52. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest grupo Experimental

Puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest (Grupo Experimental)				
Expresión de sentimientos/afecto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
19,00	1	1,3	1,3	1,3
20,00	4	5,0	5,0	6,3
21,00	14	17,5	17,5	23,8
22,00	15	18,8	18,8	42,5
23,00	24	30,0	30,0	72,5
24,00	22	27,5	27,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 96. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba posttest en el grupo Experimental

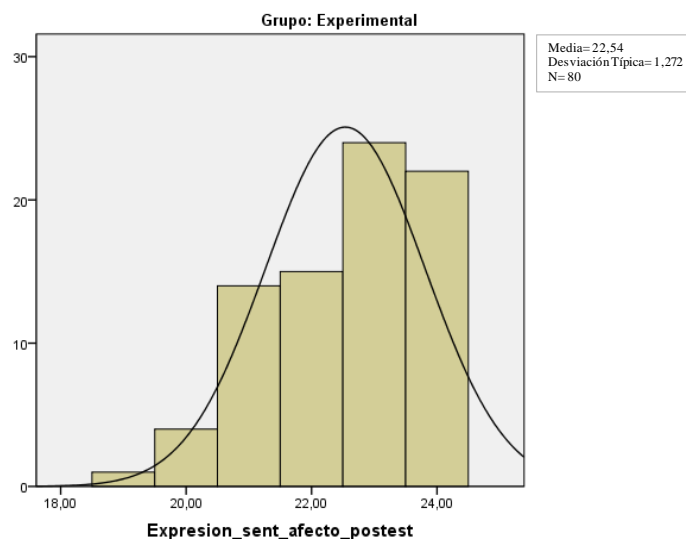


Gráfico 53. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba posttest grupo Experimental

Puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest (Grupo Control)				
Expresión de sentimientos/afecto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15,00	1	2,5	2,5	2,5
16,00	1	2,5	2,5	5,0
17,00	6	15,0	15,0	20,0
18,00	12	30,0	30,0	50,0
19,00	11	27,5	27,5	77,5
20,00	5	12,5	12,5	90,0
21,00	2	5,0	5,0	95,0
22,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 97. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest en el grupo Control

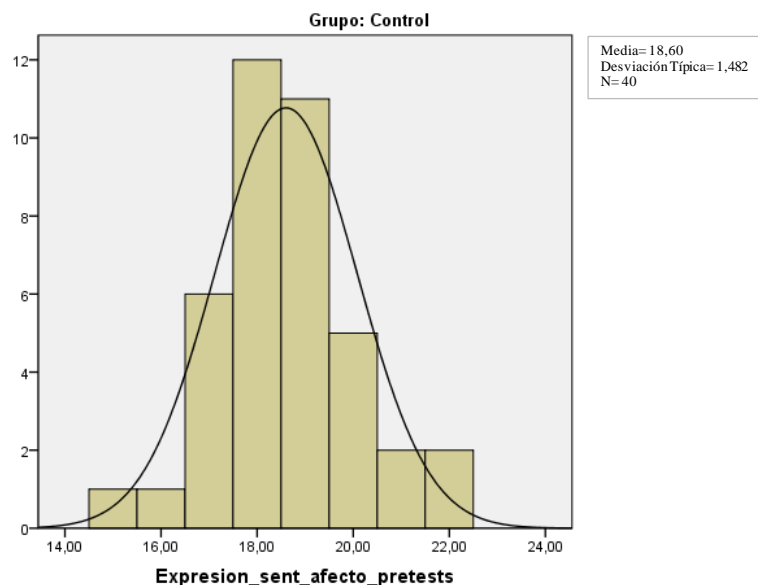


Gráfico 54. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba pretest grupo Control

Puntuación Subárea Expresión de sentimientos/afecto postest (Grupo Control)				
Expresión de sentimientos/afecto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
17,00	1	2,5	2,5	2,5
18,00	4	10,0	10,0	12,5
19,00	4	10,0	10,0	22,5
20,00	9	22,5	22,5	45,0
21,00	9	22,5	22,5	67,5
22,00	7	17,5	17,5	85,0
23,00	5	12,5	12,5	97,5
24,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 98. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba postest en el grupo Control

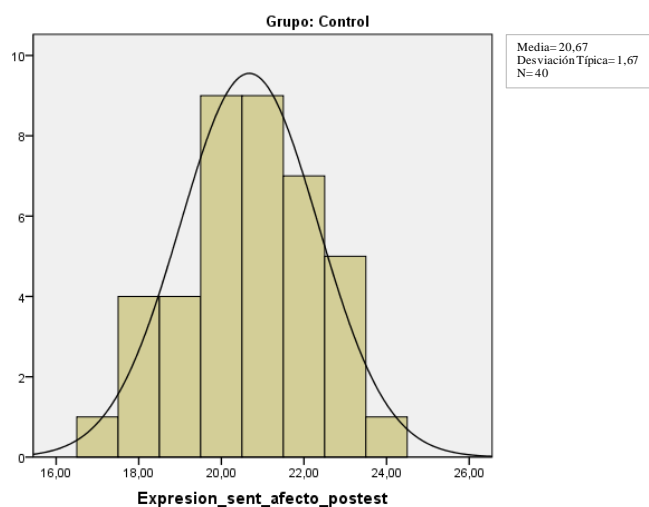


Gráfico 55. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto en la prueba postest grupo Control

7.3.4.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Expresión de sentimientos/afecto Pretest	Experimental	80	19,0500	1,92847
	Control	40	18,6000	1,48151
Expresión de sentimientos/afecto Postest	Experimental	80	22,5375	1,27233
	Control	40	20,6750	1,67006

Tabla 99. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y postest en función del grupo

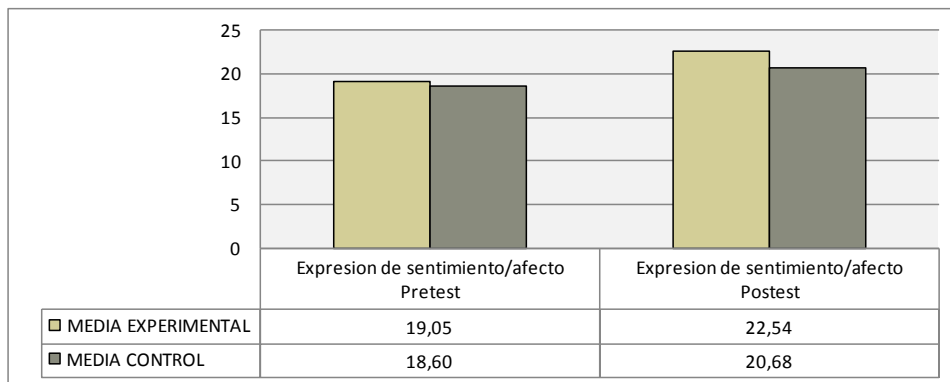


Gráfico 56. Medias de la puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y postest en función del grupo

7.3.4.3 Correlaciones

Al estudiar la subárea Expresión de sentimientos/afecto, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05).

En el grupo Experimental la correlación es positiva y alta, mientras que en el grupo Control es positiva y moderada.



	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Expresión de sentimientos/afecto Pretest y Expresión de sentimientos/afecto Posttest	,716	,000	,692	,000

Tabla 100. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo

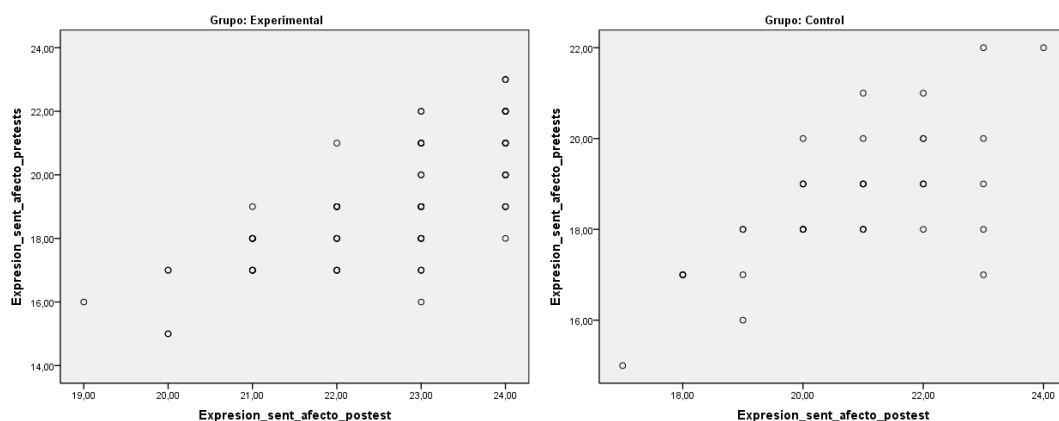


Gráfico 57. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Expresión de sentimientos/afecto pretest y posttest en función del grupo

7.3.4.4 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Expresión de sentimientos/afecto obtenida en la prueba pretest.

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Expresión de sentimientos/afecto Posttest	22,5375	80	1,27233
Control	Expresión de sentimientos/afecto Posttest	20,6750	40	1,67006

Tabla 101. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	203,975	2	101,987	95,314	,000	,620
Intersección	137,809	1	137,809	128,792	,000	,524
Expresión de sentimientos/afecto pretest	111,471	1	111,471	104,176	,000	,471
Grupo	68,881	1	68,881	64,374	,000	,355
Error	125,192	117	1,070			
Total	57970,000	120				
Total corregida	329,167	119				

Tabla 102. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest

Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

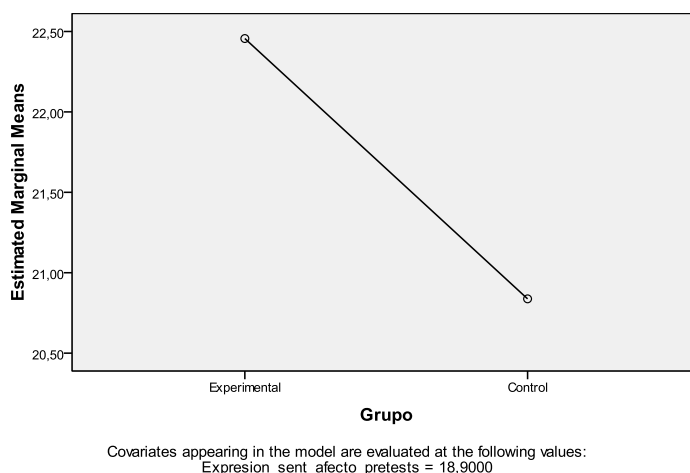


Gráfico 58. Medias marginales de la Subárea Expresión sentimientos/afecto en prueba posttest



Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,619 [*]	,202	,000	1,219	2,018
Control	Experimental	-1,619 [*]	,202	,000	-2,018	-1,219

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 103. Comparaciones por pares de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest

7.3.4.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Expresión de sentimientos/afecto de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Expresión de sentimientos/afecto de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Expresión de sentimientos/afecto obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	22,4872	39	1,35475
	Mujer	22,5854	41	1,20365
Control	Hombre	20,9000	20	1,16529
	Mujer	20,4500	20	1,67006

Tabla 104. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest

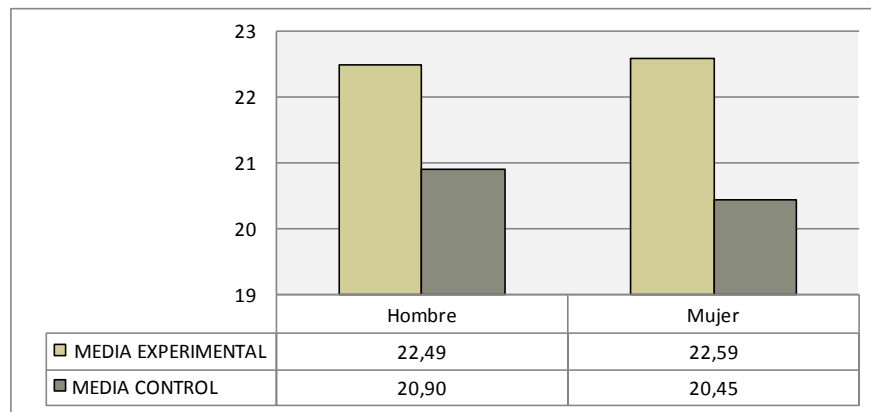


Gráfico 59. Media en la puntuación de la Subárea de Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y del sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Expresión de sentimientos/afecto posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	204,339	4	51,085	47,063	,000	,621
Intersección	138,025	1	138,025	127,158	,000	,525
Expresión de sentimientos/afecto pretest	109,617	1	109,617	100,986	,000	,468
Grupo	68,917	1	68,917	63,491	,000	,356
Sexo	,121	1	,121	,111	,739	,001
Grupo * Sexo	,338	1	,338	,311	,578	,003
Error	124,828	115	1,085			
Total	57970,000	120				
Total corregida	329,167	119				

Tabla 105. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Expresión de sentimientos/afecto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Expresión de sentimientos/afecto posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las 2 hipótesis nulas.

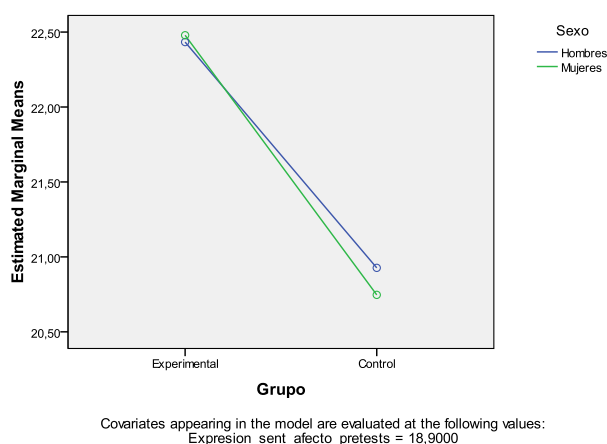


Gráfico 60. Medias marginales de la Subárea Expresión sentimientos/afecto en prueba posttest en función del grupo y sexo

7.3.5 Autoconcepto

7.3.5.1 Descriptivos

Puntuación Subárea Autoconcepto pretest (Grupo Experimental)				
Autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16,00	4	5,0	5,0	5,0
17,00	7	8,8	8,8	13,8
18,00	4	5,0	5,0	18,8
19,00	20	25,0	25,0	43,8
20,00	14	17,5	17,5	61,3
21,00	13	16,3	16,3	77,5
22,00	7	8,8	8,8	86,3
23,00	6	7,5	7,5	93,8
24,00	2	2,5	2,5	96,3
25,00	3	3,8	3,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 106. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest en el grupo Experimental

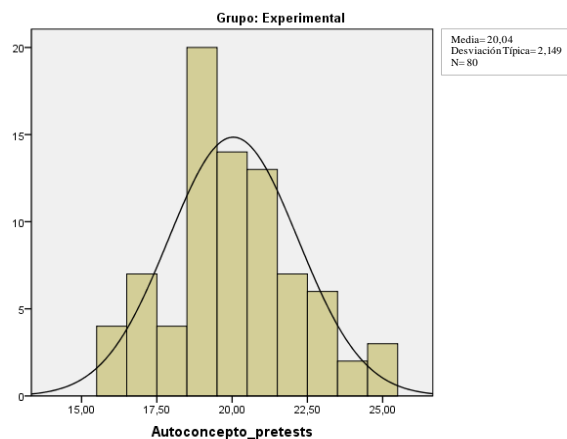


Gráfico 61. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Autoconcepto postest (Grupo Experimental)				
Autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
21,00	1	1,3	1,3	1,3
22,00	10	12,5	12,5	13,8
23,00	13	16,3	16,3	30,0
24,00	27	33,8	33,8	63,8
25,00	16	20,0	20,0	83,8
26,00	13	16,3	16,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 107. Frecuencias de la puntuación Subárea Autoconcepto en la prueba postest en el grupo Experimental

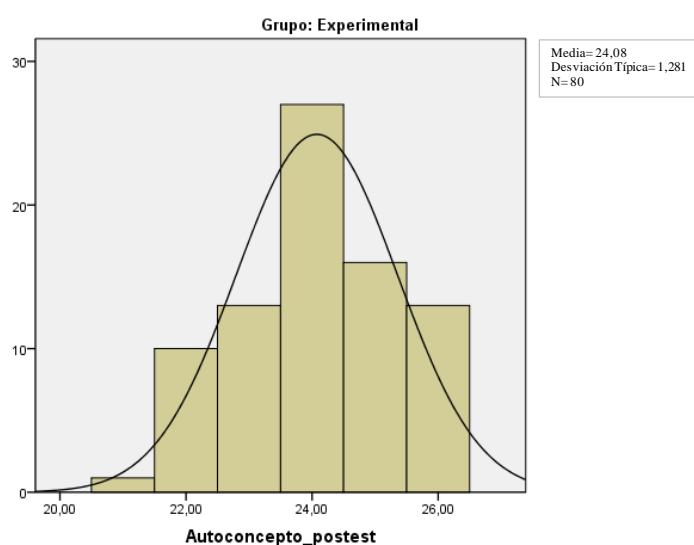


Gráfico 62. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba postest del grupo Experimental



Puntuación Subárea Autoconcepto pretest (Grupo Control)				
Autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
13,00	1	2,5	2,5	2,5
14,00	1	2,5	2,5	5,0
15,00	2	5,0	5,0	10,0
16,00	9	22,5	22,5	32,5
17,00	12	30,0	30,0	62,5
18,00	4	10,0	10,0	72,5
19,00	5	12,5	12,5	85,0
20,00	3	7,5	7,5	92,5
21,00	2	5,0	5,0	97,5
22,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 108. Frecuencias de la puntuación Subárea Autoconcepto en la prueba pretest en el grupo Control

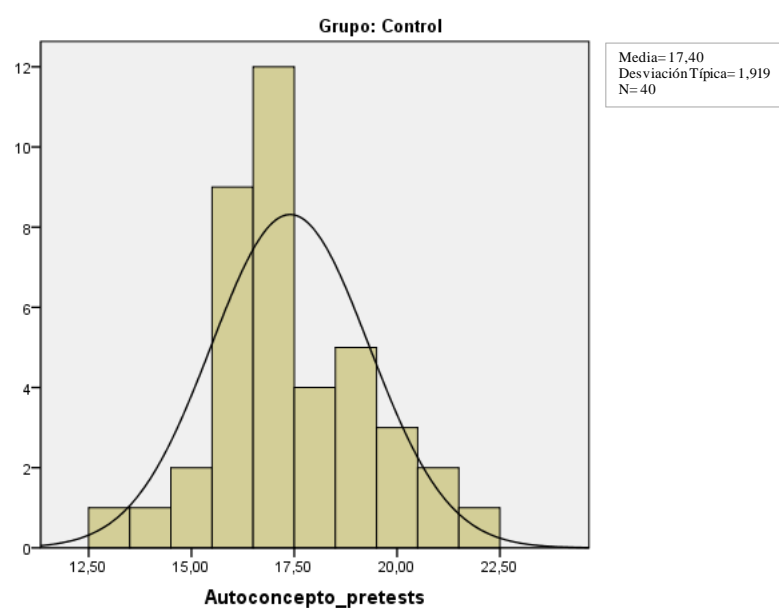


Gráfico 63. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Subárea Autoconcepto posttest (Grupo Control)				
Autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14,00	1	2,5	2,5	2,5
15,00	1	2,5	2,5	5,0
16,00	2	5,0	5,0	10,0
17,00	4	10,0	10,0	20,0
18,00	10	25,0	25,0	45,0
19,00	5	12,5	12,5	57,5
20,00	4	10,0	10,0	67,5
21,00	6	15,0	15,0	82,5
23,00	5	12,5	12,5	95,0
24,00	1	2,5	2,5	97,5
25,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 109. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba posttest en el grupo Control

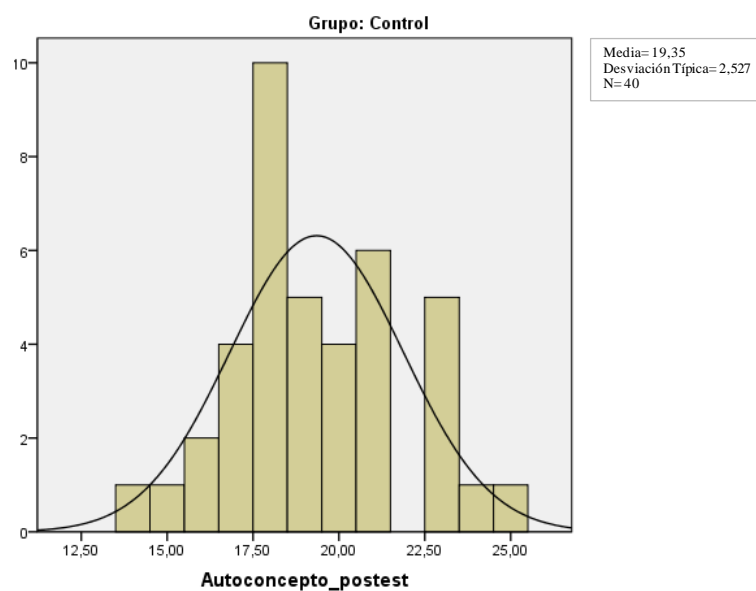


Gráfico 64. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto en la prueba posttest del grupo Control

7.3.5.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Autoconcepto Pretest	Experimental	80	20,0375	2,14915
	Control	40	17,4000	1,91887
Autoconcepto Posttest	Experimental	80	24,0750	1,28058
	Control	40	19,3500	2,52729

Tabla 110. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo

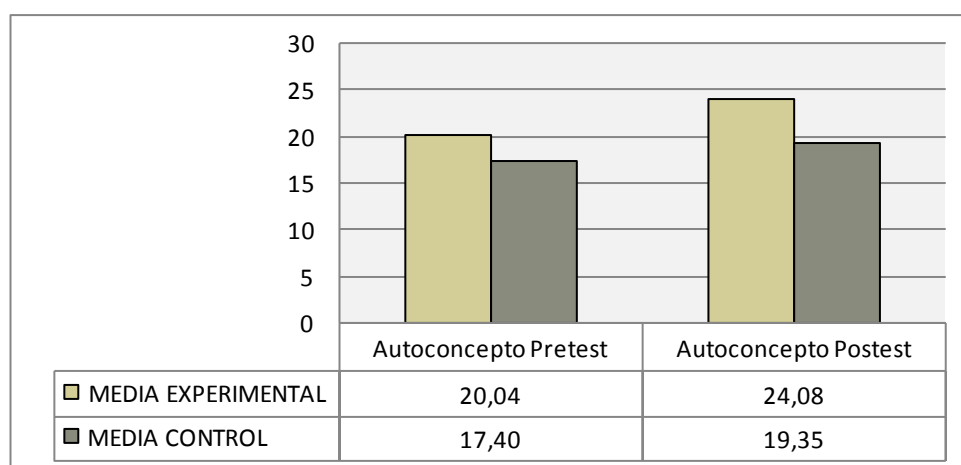


Gráfico 65. Medias de la puntuación de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo

7.3.5.3 Correlaciones

En la subárea autoconcepto, El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05).

En el grupo Experimental, la correlación es positiva y moderada, mientras que en grupo Control es positiva y alta.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Pretest e Autoconcepto Posttest	,578	,000	,785	,000

Tabla 111. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo

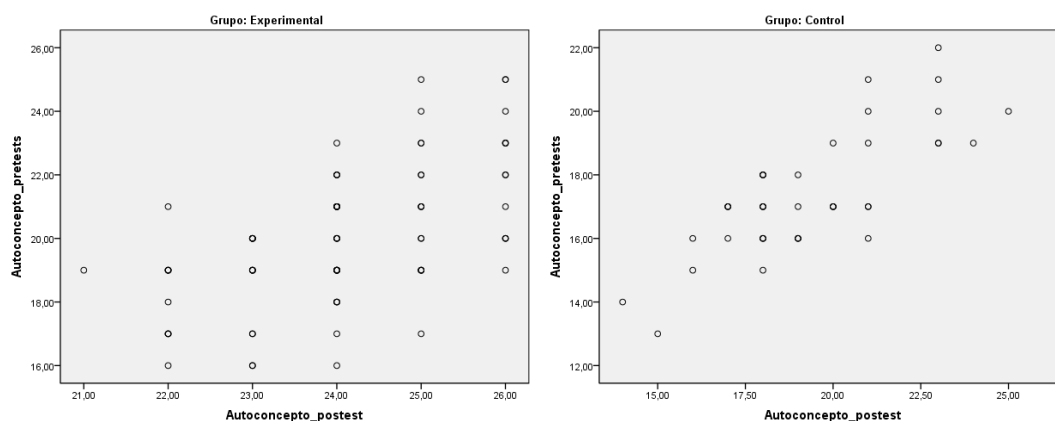


Gráfico 66. Correlaciones entre puntuación Subárea Autoconcepto pretest y posttest en función del grupo

7.3.5.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Autoconcepto del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Autoconcepto obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Autoconcepto posttest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Autoconcepto Posttest	24,0750	80	1,28058
Control	Autoconcepto Posttest	19,3500	40	2,52729

Tabla 112. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Autoconcepto Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	743,184	2	371,592	188,359	,000	,763
Intersección	193,297	1	193,297	97,982	,000	,456
Autoconcepto pretest	147,834	1	147,834	74,937	,000	,390
Grupo	213,146	1	213,146	108,043	,000	,480
Error	230,816	117	1,973			
Total	61724,000	120				
Total corregida	974,000	119				

Tabla 113. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest

Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

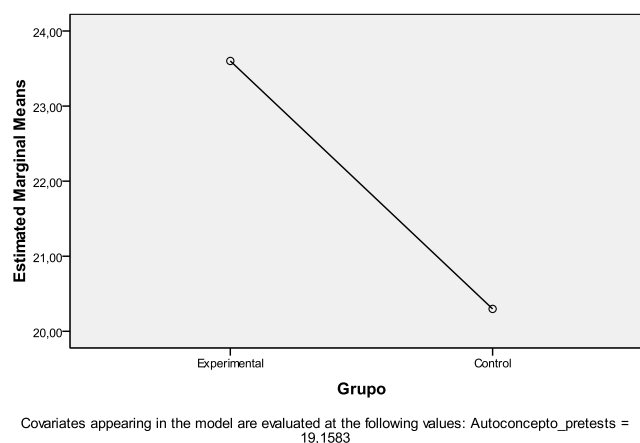


Gráfico 67. Medias marginales de la Subárea Autoconcepto en prueba posttest

Variable dependiente: Autoconcepto Postest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimentl	Control	3,303 [*]	,318	,000	2,674	3,932
Control	Experimentl	-3,303 [*]	,318	,000	-3,932	-2,674

Basadas en las medias marginales estimadas.
^{*}. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
^a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 114. Comparaciones por pares de Subárea Autoconcepto en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest

7.3.5.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Autoconcepto de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Autoconcepto de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Autoconcepto obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Autoconcepto Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	24,0513	39	1,27628
	Mujer	24,0976	41	1,30009
Control	Hombre	19,0500	20	2,39462
	Mujer	19,6500	20	2,68083

Tabla 115. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest

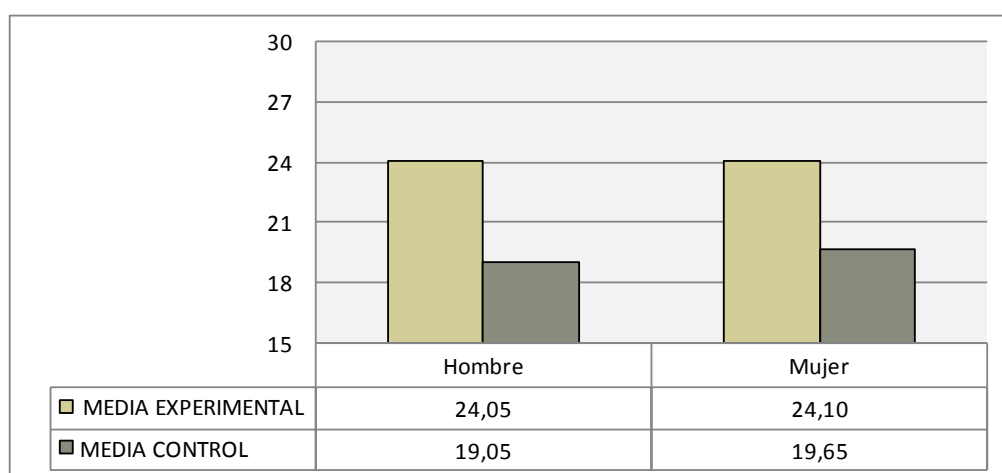


Gráfico 68. Media en la puntuación de la Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Autoconcepto Posttest

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	747,893	4	186,973	95,096	,000	,768
Intersección	183,264	1	183,264	93,210	,000	,448
Autoconcepto pretest	148,900	1	148,900	75,732	,000	,397
Grupo	209,661	1	209,661	106,636	,000	,481
Sexo	,022	1	,022	,011	,916	,000
Grupo * Sexo	4,396	1	4,396	2,236	,138	,019
Error	226,107	115	1,966			
Total	61724,000	120				
Total corregida	974,000	119				

Tabla 116. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Autoconcepto en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Autoconcepto posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y aceptamos las 2 hipótesis nulas.

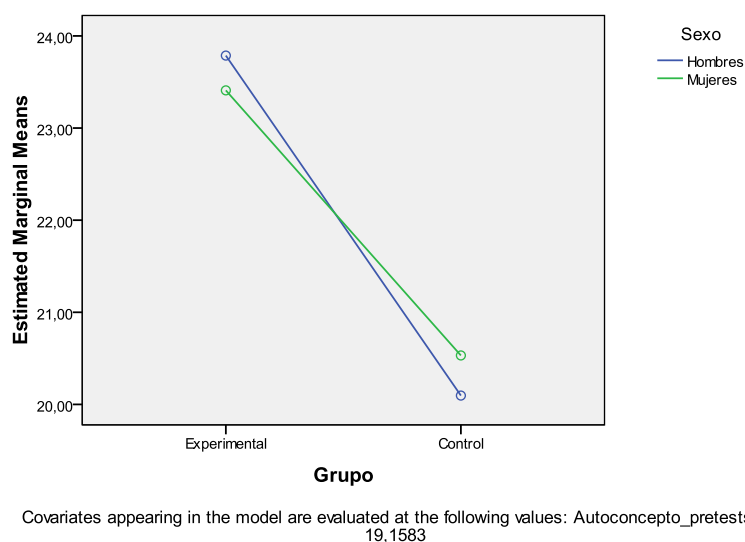


Gráfico 69. Medias marginales de la Subárea Autoconcepto en prueba postest en función del grupo y sexo

7.3.6 Interacción con los compañeros

7.3.6.1 Descriptivos

Puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest (Grupo Experimental)				
Interacción con los compañeros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11,00	3	3,8	3,8	3,8
12,00	8	10,0	10,0	13,8
13,00	15	18,8	18,8	32,5
14,00	15	18,8	18,8	51,3
15,00	10	12,5	12,5	63,8
16,00	11	13,8	13,8	77,5
17,00	11	13,8	13,8	91,3
18,00	4	5,0	5,0	96,3
19,00	2	2,5	2,5	98,8
20,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 117. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest en el grupo Experimental

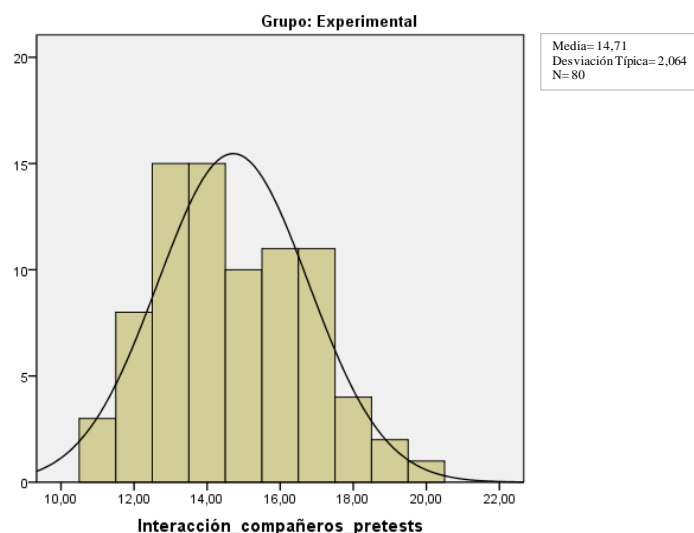


Gráfico 70. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Interacción con los compañeros Posttest (Grupo Experimental)				
Interacción con los compañeros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16,00	4	5,0	5,0	5,0
17,00	7	8,8	8,8	13,8
18,00	10	12,5	12,5	26,3
19,00	13	16,3	16,3	42,5
20,00	14	17,5	17,5	60,0
21,00	19	23,8	23,8	83,8
22,00	11	13,8	13,8	97,5
23,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 118. Tabla. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba posttest en el grupo Experimental

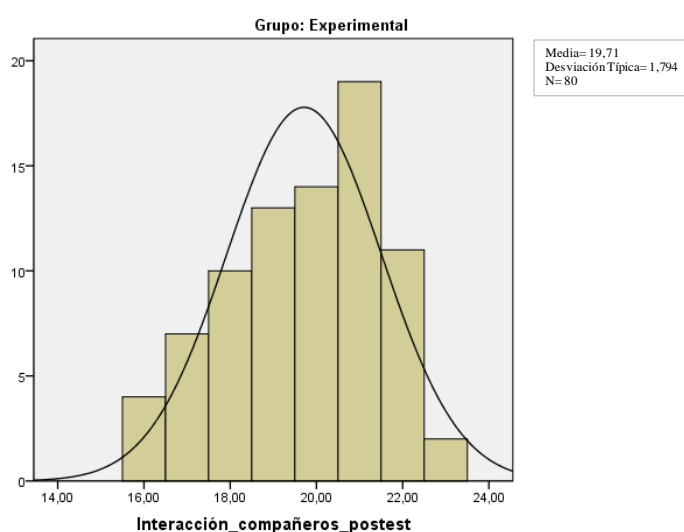


Gráfico 71. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba posttest del grupo Experimental.

Puntuación Subárea Interacción con los compañeros pretest (Grupo Control)				
Interacción con los compañeros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
9,00	1	2,5	2,5	2,5
10,00	5	12,5	12,5	15,0
11,00	6	15,0	15,0	30,0
12,00	9	22,5	22,5	52,5
13,00	6	15,0	15,0	67,5
14,00	1	2,5	2,5	70,0
15,00	1	2,5	2,5	72,5
16,00	5	12,5	12,5	85,0
17,00	3	7,5	7,5	92,5
18,00	2	5,0	5,0	97,5
19,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 119. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest en el grupo Control

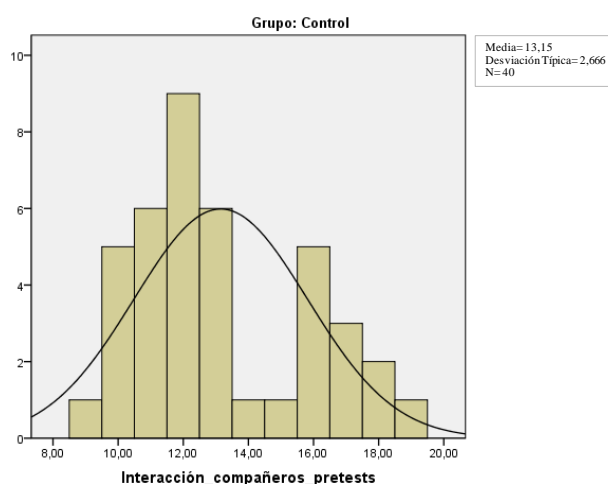


Gráfico 72. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Subárea Interacción con los compañeros Postest (Grupo Control)				
Interacción con los compañeros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10,00	1	2,5	2,5	2,5
12,00	2	5,0	5,0	7,5
13,00	3	7,5	7,5	15,0
14,00	2	5,0	5,0	20,0
15,00	5	12,5	12,5	32,5
16,00	8	20,0	20,0	52,5
17,00	5	12,5	12,5	65,0
18,00	5	12,5	12,5	77,5
19,00	2	5,0	5,0	82,5
20,00	2	5,0	5,0	87,5
21,00	3	7,5	7,5	95,0
22,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 120. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest en el grupo Control

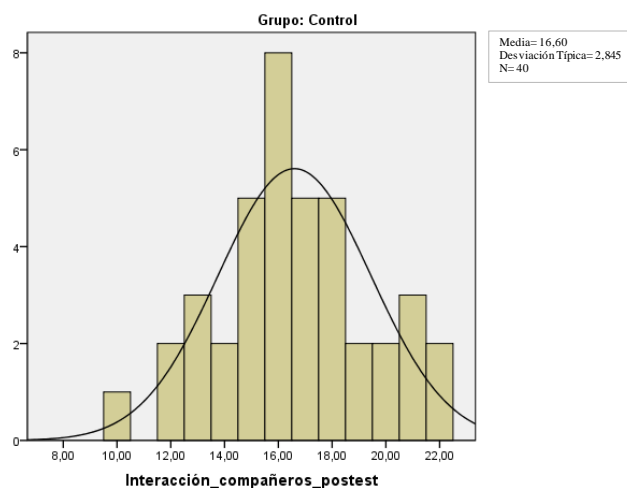


Gráfico 73. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en la prueba postest del grupo Control

7.3.6.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Interacción con los compañeros Pretest	Experimental	80	14,7125	2,06351
	Control	40	13,1500	2,66554
Interacción con los compañeros Postest	Experimental	80	19,7125	1,79446
	Control	40	16,6000	2,84470

Tabla 121. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo

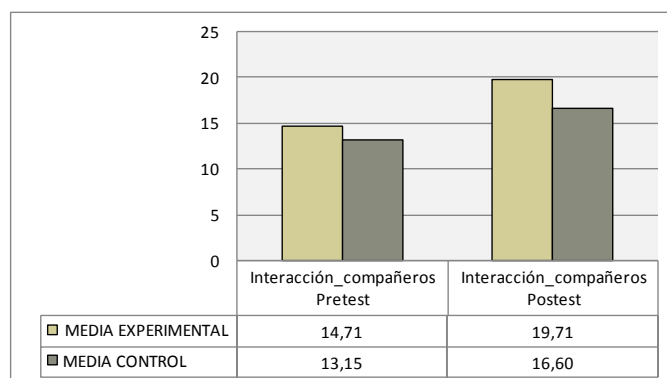


Gráfico 74. Medias de la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y postest en función del grupo

7.3.6.3 Correlaciones

En la subárea Interacción con los compañeros, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05).

Tanto en el grupo Experimental como en el Control, la correlación es positiva y alta.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Interacción con los compañeros Pretest e Interacción con los compañeros Posttest	,719	,000	,823	,000

Tabla 122. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo

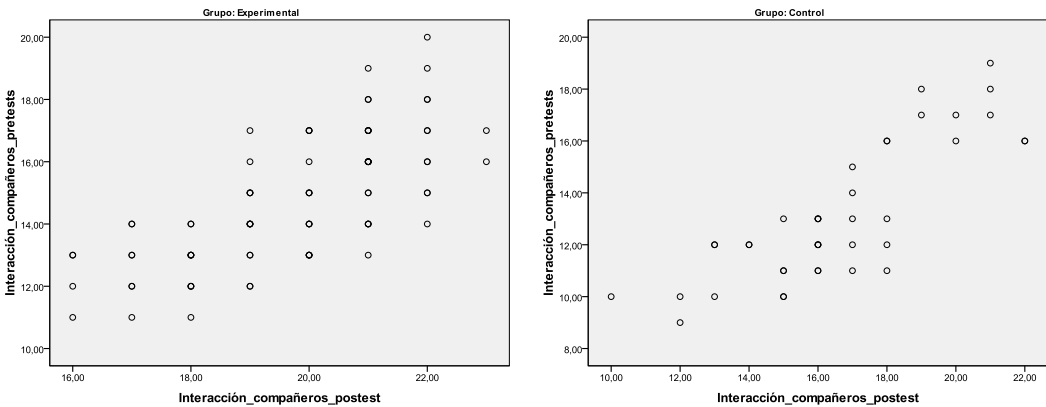


Gráfico 75. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros pretest y posttest en función del grupo

7.3.6.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con los compañeros del grupo al que



pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con los compañeros obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Interacción con los compañeros Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Interacción con los compañeros Postest	19,7125	80	1,79446
Control	Interacción con los compañeros Postest	16,6000	40	2,84470

Tabla 123. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Interacción con los compañeros Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	593,997	2	296,999	148,292	,000	,717
Intersección	189,256	1	189,256	94,496	,000	,447
Interacción con los compañeros pretest	335,660	1	335,660	167,595	,000	,589
Grupo	92,307	1	92,307	46,089	,000	,283
Error	234,328	117	2,003			
Total	42679,000	120				
Total corregida	828,325	119				

Tabla 124. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo Variable dependiente Subárea Interacción con los compañeros postest

Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

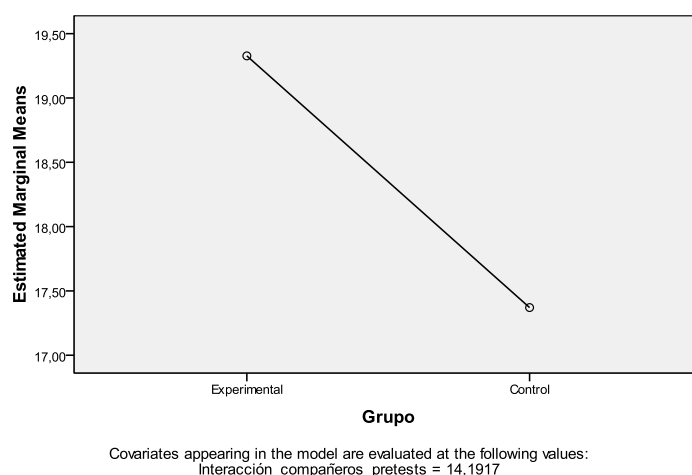


Gráfico 76. Medias marginales de la Subárea Interacción con los compañeros en prueba posttest

Variable dependiente: Interacción con los compañeros Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimentl	Control	1,957 [*]	,000	1,386	2,528	,000
Control	Experimentl	-1,957 [*]	,000	-2,528	-1,386	,000

Basadas en las medias marginales estimadas.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 125. Comparaciones por pares de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo. Variable dependiente Subárea Interacción con los compañeros posttest

7.3.6.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Interacción con los compañeros de los alumnos en función del sexo.



No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Interacción con los compañeros de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Interacción con los compañeros obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Interacción con los compañeros Posttest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	19,3333	39	1,81127
	Mujer	20,0732	41	1,72323
Control	Hombre	15,8000	20	3,05390
	Mujer	17,4000	20	2,84470

Tabla 126. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros posttest

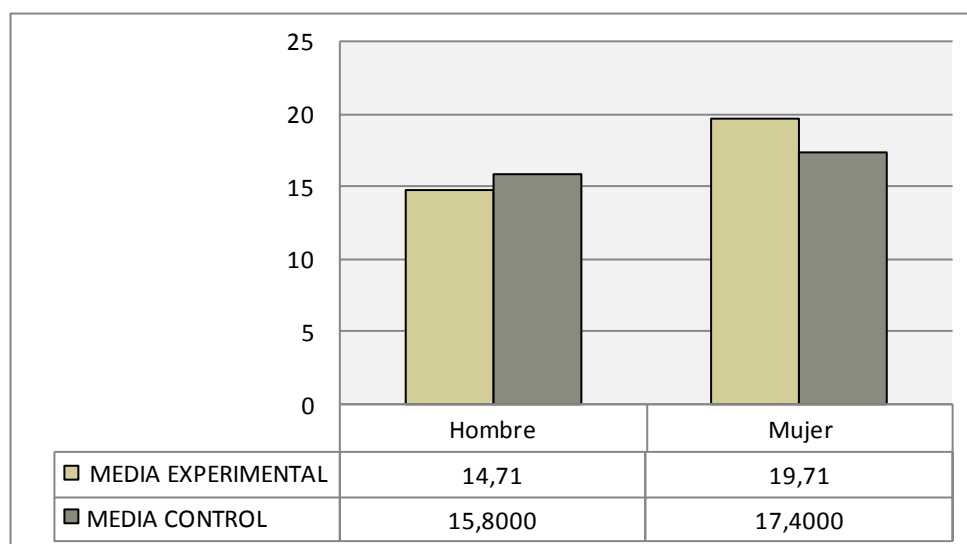


Gráfico 77. Media en la puntuación de la Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Interacción con los compañeros Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	605,611 ^a	4	151,403	78,178	,000	,731
Intersección	196,984	1	196,984	101,714	,000	,469
Interacción con los compañeros pretest	310,734	1	310,734	160,450	,000	,583
Grupo	94,204	1	94,204	48,643	,000	,297
Sexo	11,046	1	11,046	5,704	,019	,047
Grupo * Sexo	,186	1	,186	,096	,757	,001
Error	222,714	115	1,937			
Total	42679,000	120				
Total corregida	828,325	119				

Tabla 127. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Interacción con los compañeros en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Interacción con los compañeros posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se acepta las 2 hipótesis nulas.

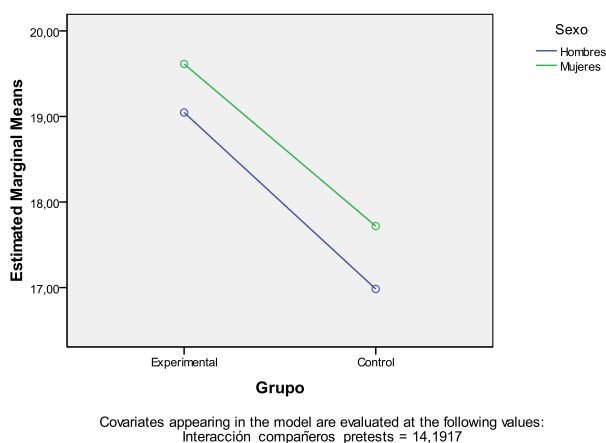


Gráfico 78. Medias marginales de la Subárea Interacción con los compañeros en prueba posttest en función del grupo y sexo

7.3.7 Colaboración

7.3.7.1 Descriptivos

Puntuación Subárea Colaboración pretest (Grupo Experimental)				
Colaboración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	12	15,0	15,0	15,0
3,00	17	21,3	21,3	36,3
4,00	28	35,0	35,0	71,3
5,00	14	17,5	17,5	88,8
6,00	8	10,0	10,0	98,8
7,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 128. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest en el grupo Experimental

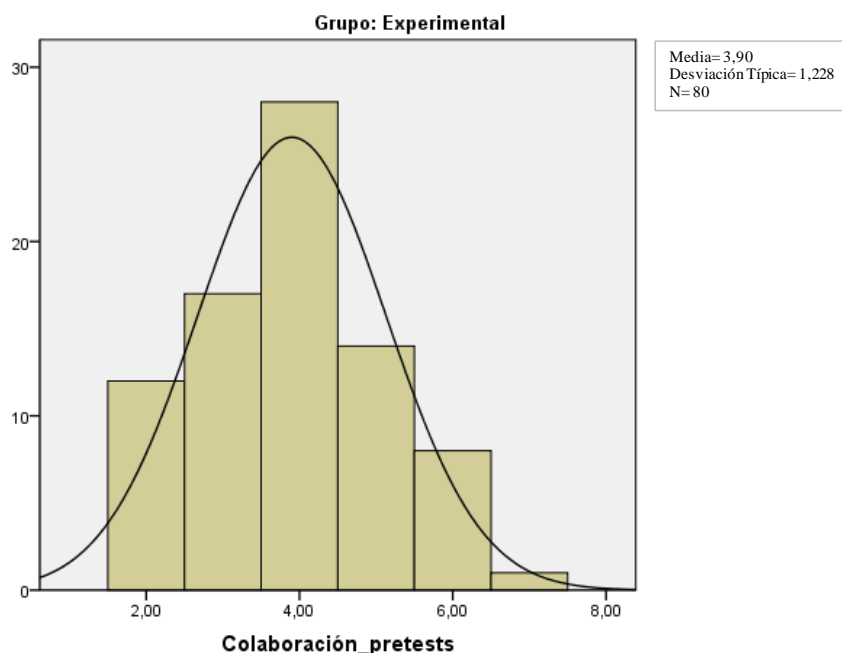


Gráfico 79. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Colaboración Posttest (Grupo Experimental)				
Colaboración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	1	1,3	1,3	1,3
3,00	1	1,3	1,3	2,5
4,00	8	10,0	10,0	12,5
5,00	20	25,0	25,0	37,5
6,00	21	26,3	26,3	63,8
7,00	20	25,0	25,0	88,8
8,00	9	11,3	11,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 129. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest en el grupo Experimental

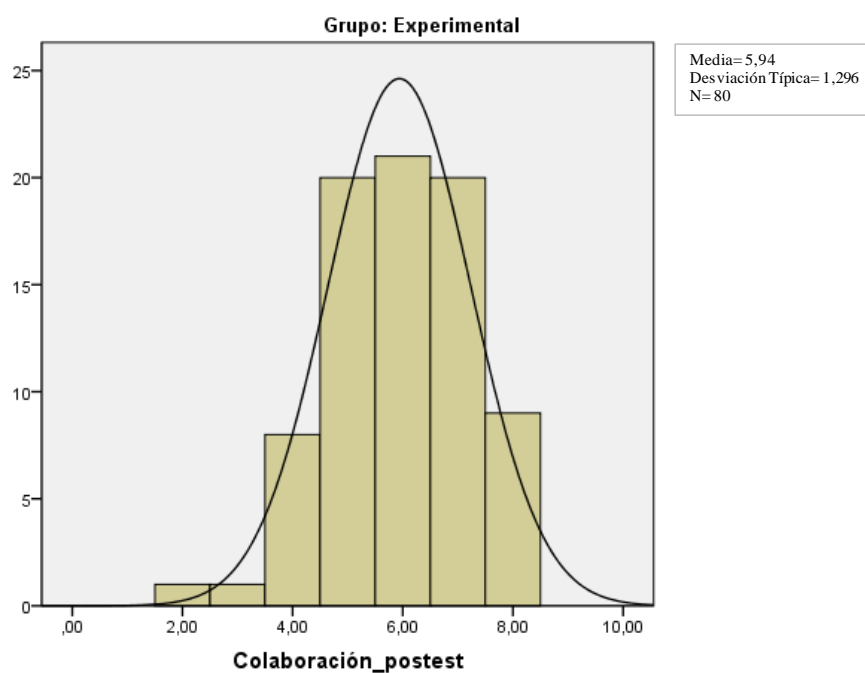


Gráfico 80. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest del grupo Experimental



Puntuación Subárea Colaboración Pretest (Grupo Control)				
Colaboración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	2	5,0	5,0	5,0
2,00	9	22,5	22,5	27,5
3,00	10	25,0	25,0	52,5
4,00	9	22,5	22,5	75,0
5,00	6	15,0	15,0	90,0
6,00	2	5,0	5,0	95,0
7,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 130. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest en el grupo Control

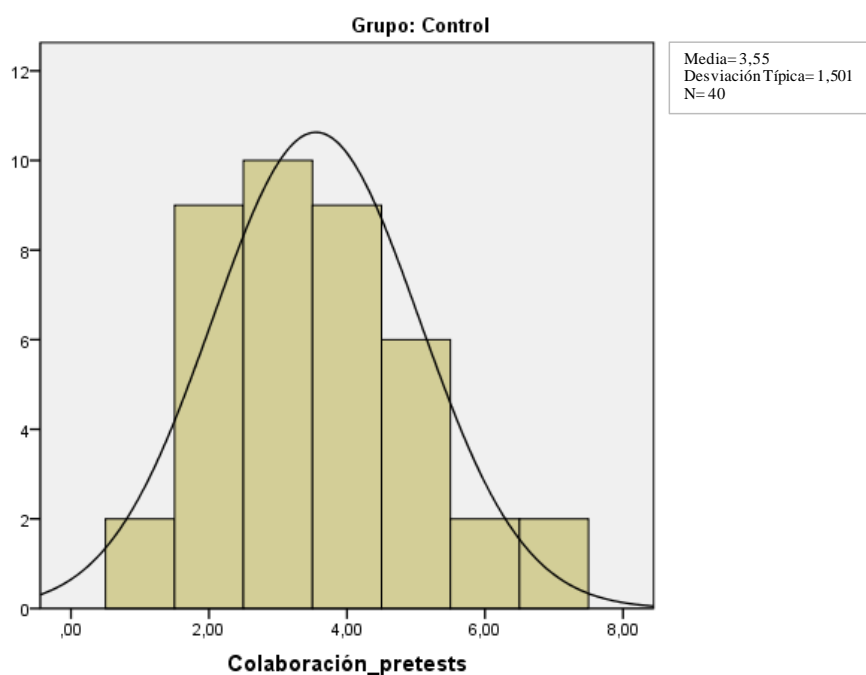


Gráfico 81. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Subárea Colaboración Posttest (Grupo Control)				
Colaboración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	3	7,5	7,5	7,5
3,00	2	5,0	5,0	12,5
4,00	2	5,0	5,0	17,5
5,00	10	25,0	25,0	42,5
6,00	12	30,0	30,0	72,5
7,00	6	15,0	15,0	87,5
8,00	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 131. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest en el grupo Control

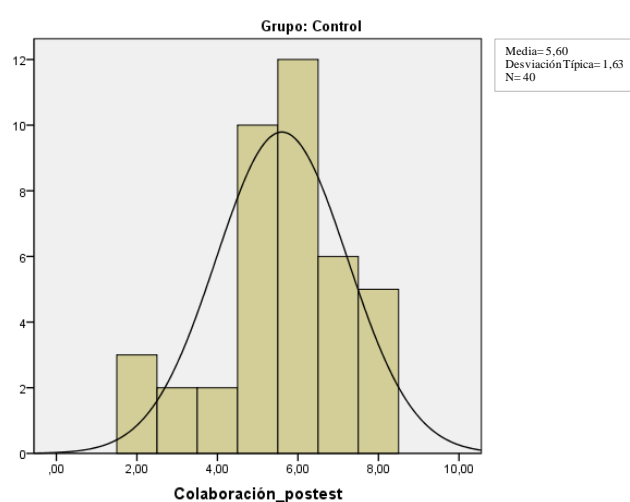


Gráfico 82. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Colaboración en la prueba posttest del grupo Control

7.3.7.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Colaboración Pretest	Experimental	80	3,9000	1,22836
	Control	40	3,5500	1,50128
Colaboración Posttest	Experimental	80	5,9375	1,29599
	Control	40	5,6000	1,62985

Tabla 132. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y posttest en función del grupo

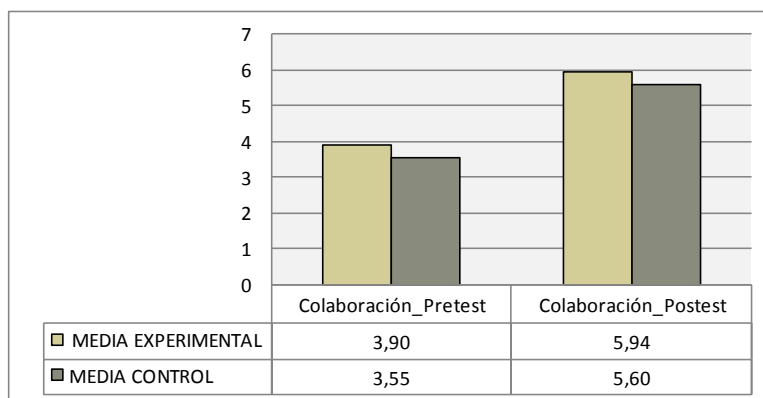


Gráfico 83. Medias de la puntuación de la Subárea Colaboración pretest y postest en función del grupo

7.3.7.3 Correlaciones

En la subárea Colaboración, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05).

En el grupo experimental, la correlación es positiva y moderada, mientras que en grupo Control es positiva y alta.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Colaboración Pretest e Colaboración Posttest	,608	,000	,752	,000

Tabla 133. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Colaboración pretest y postest en función del grupo

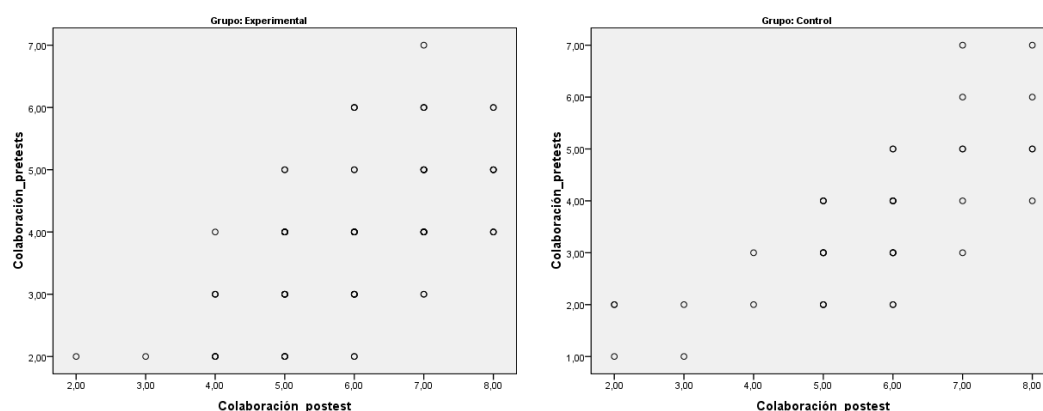


Gráfico 84. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Colaboración pretest y postest en función del grupo

7.3.7.4 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Colaboración del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Colaboración obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Colaboración Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Colaboración Postest	5,9375	80	1,29599
Control	Colaboración Postest	5,6000	40	1,62985

Tabla 134. Estadísticos de muestras relacionadas de la Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Colaboración postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Colaboración Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	109,232 ^a	2	54,616	49,119	,000	,456
Intersección	125,937	1	125,937	113,262	,000	,492
Colaboración pretest	106,195	1	106,195	95,507	,000	,449
Grupo	,198	1	,198	,178	,674	,002
Error	130,093	117	1,112			
Total	4311,000	120				
Total corregida	239,325	119				

Tabla 135. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente Subárea Colaboración postest



Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

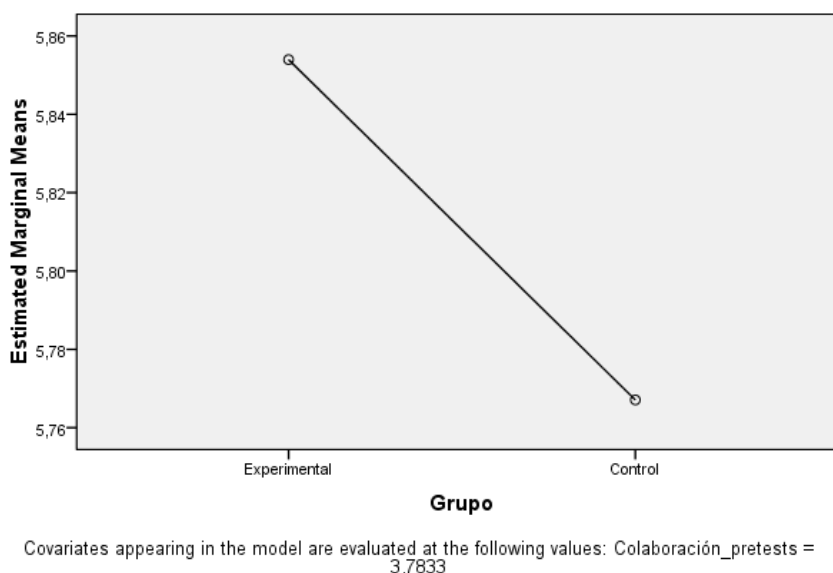


Gráfico 85. Medias marginales de la Subárea Colaboración en prueba posttest

Variable dependiente: Colaboración Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	,087*	,206	,674	-,321	,494
Control	Experimental	-,087*	,206	,674	-,494	,321

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 136. Comparaciones por pares de Subárea Colaboración en función del grupo. Variable dependiente Subárea Colaboración posttest

7.3.7.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Colaboración de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Colaboración de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Colaboración obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Colaboración Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	5,8718	39	1,32147
	Mujer	6,0000	41	1,28452
Control	Hombre	5,6000	20	1,53554
	Mujer	5,8689	20	1,75919

Tabla 137. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Colaboración en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Colaboración postest

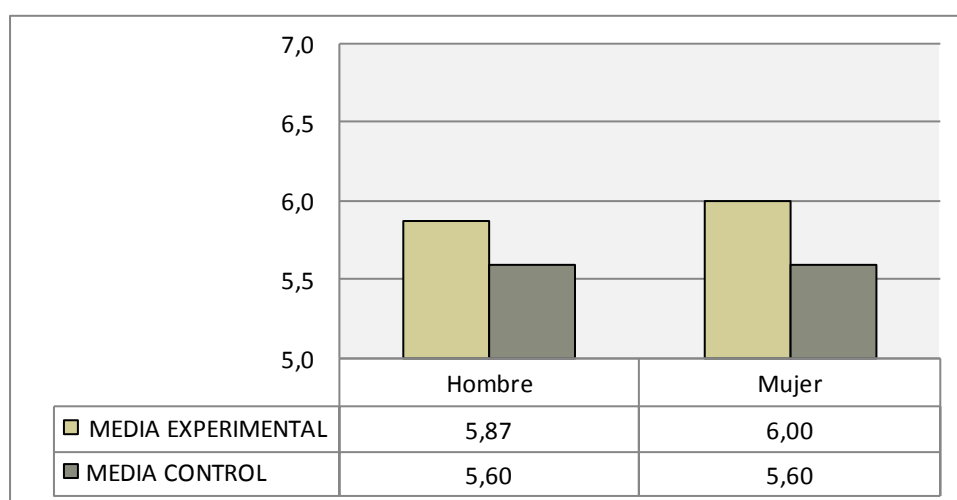


Gráfico 86. Media en la puntuación de la Subárea Colaboración en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Colaboración Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	110,363 ^a	4	27,591	24,604	,000	,461
Intersección	124,400	1	124,400	110,932	,000	,491
Colaboración pretest	106,997	1	106,997	95,413	,000	,453
Grupo	,179	1	,179	,160	,690	,001
Sexo	,617	1	,617	,550	,460	,005
Grupo * Sexo	,172	1	,172	,153	,696	,001
Error	128,962	115	1,121			
Total	4311,000	120				
Total corregida	239,325	119				

Tabla 138. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Colaboración en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Colaboración posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.

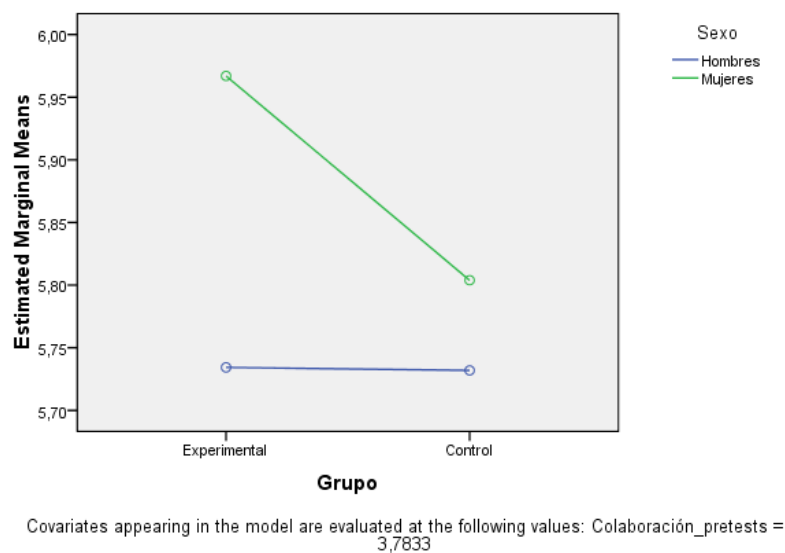


Gráfico 87. Medias marginales de la Subárea Colaboración en prueba posttest en función del grupo y sexo

7.3.8 Rol social

Descriptivos

Puntuación Subárea Rol social Pretest (Grupo Experimental)				
Rol social	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	3	3,8	3,8	3,8
1,00	12	15,0	15,0	18,8
2,00	19	23,8	23,8	42,5
3,00	18	22,5	22,5	65,0
4,00	12	15,0	15,0	80,0
5,00	1	1,3	1,3	81,3
6,00	4	5,0	5,0	86,3
7,00	4	5,0	5,0	91,3
8,00	3	3,8	3,8	95,0
9,00	3	3,8	3,8	98,8
10,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 139. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest en el grupo Experimental

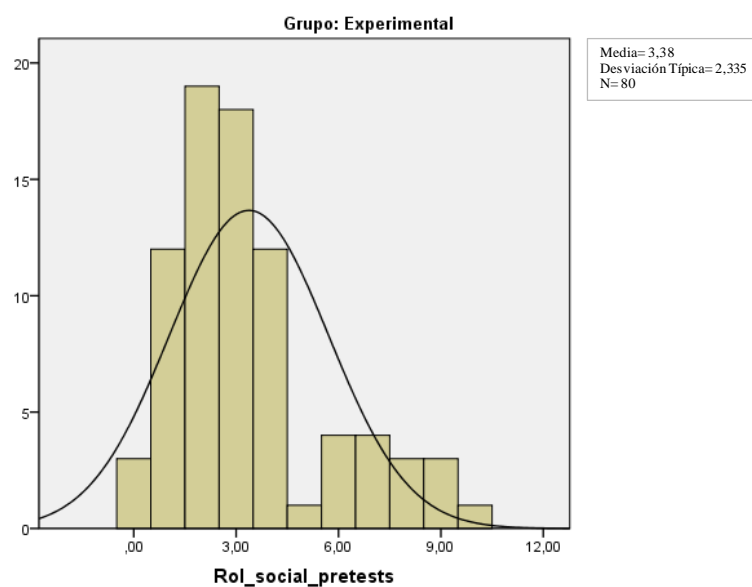


Gráfico 88. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Rol social Posttest (Grupo Experimental)				
Rol social	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	1	1,3	1,3	1,3
3,00	9	11,3	11,3	12,5
4,00	15	18,8	18,8	31,3
5,00	25	31,3	31,3	62,5
6,00	7	8,8	8,8	71,3
7,00	4	5,0	5,0	76,3
8,00	3	3,8	3,8	80,0
9,00	1	1,3	1,3	81,3
10,00	2	2,5	2,5	83,8
11,00	4	5,0	5,0	88,8
12,00	2	2,5	2,5	91,3
13,00	5	6,3	6,3	97,5
14,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 140. Frecuencias en la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba posttest en el grupo Experimental

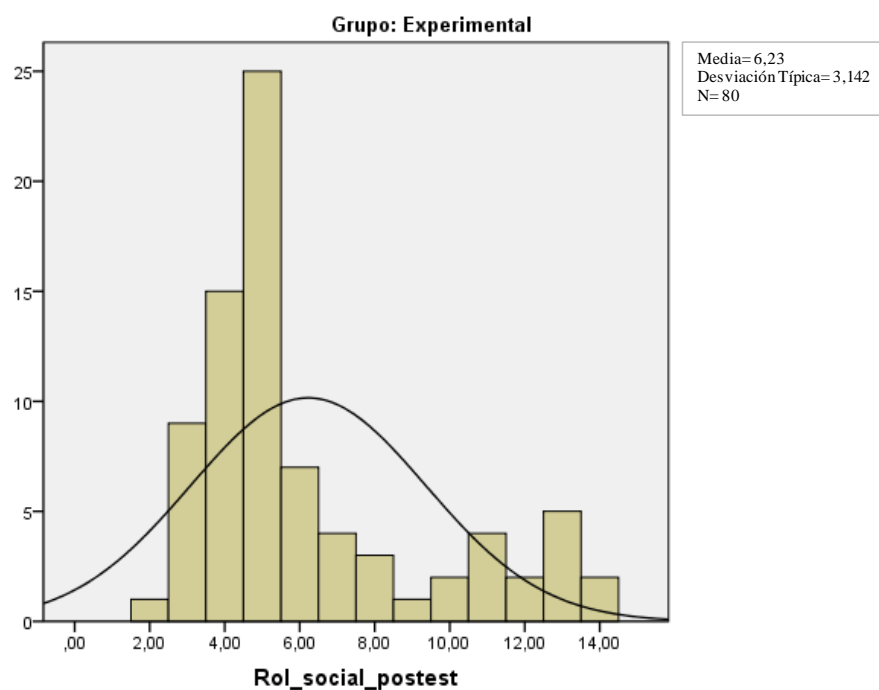


Gráfico 89. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social s en la prueba posttest del grupo Experimental

Puntuación Subárea Rol social Pretest (Grupo Control)				
Rol social	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	2	5,0	5,0	5,0
1,00	3	7,5	7,5	12,5
2,00	8	20,0	20,0	32,5
3,00	14	35,0	35,0	67,5
4,00	3	7,5	7,5	75,0
5,00	1	2,5	2,5	77,5
6,00	5	12,5	12,5	90,0
7,00	2	5,0	5,0	95,0
9,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 141. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest en el grupo Control

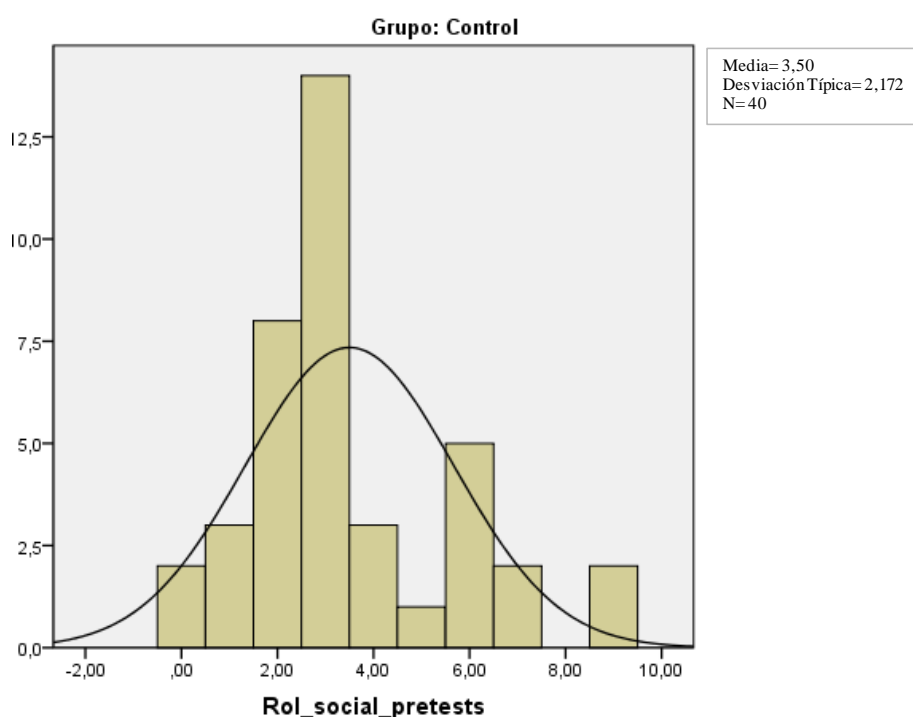


Gráfico 90. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Subárea Rol social Posttest (Grupo Control)				
Rol social	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	1	2,5	2,5	2,5
3,00	3	7,5	7,5	10,0
4,00	5	12,5	12,5	22,5
5,00	14	35,0	35,0	57,5
6,00	6	15,0	15,0	72,5
7,00	1	2,5	2,5	75,0
8,00	1	2,5	2,5	77,5
9,00	1	2,5	2,5	80,0
10,00	2	5,0	5,0	85,0
11,00	3	7,5	7,5	92,5
12,00	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 142. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba posttest en el grupo Control

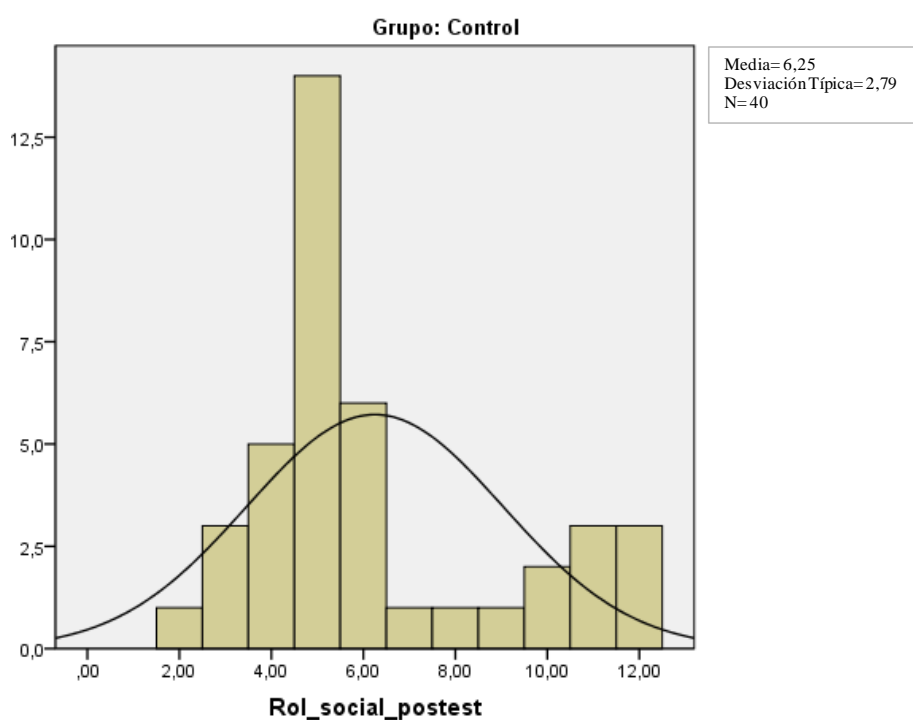


Gráfico 91. Frecuencias de la puntuación de la Subárea Rol social en la prueba posttest del grupo Control

7.3.8.1 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Rol social Pretest	Experimental	80	3,3750	2,33507
	Control	40	3,5000	2,17208
Rol social Posttest	Experimental	80	6,2250	3,14210
	Control	40	6,2500	2,78963

Tabla 143. Estadísticos de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

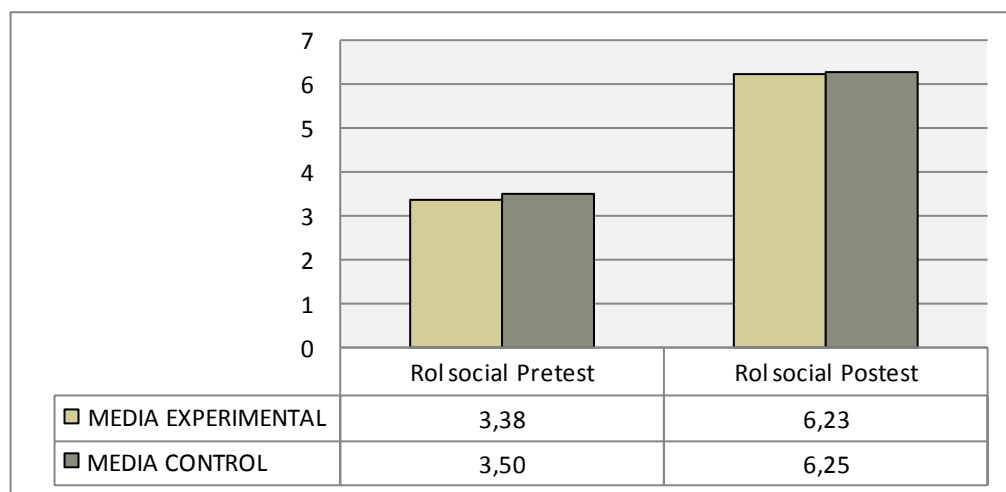


Gráfico 92. Medias de la puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

7.3.8.2 Correlaciones

En la subárea Rol social, el coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05).

Tanto en el grupo Experimental como en el grupo Control, la correlación es positiva y alta.



	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Rol social Pretest e Rol social Posttest	,927	,000	,906	,000

Tabla 144. Correlaciones entre las puntuaciones de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

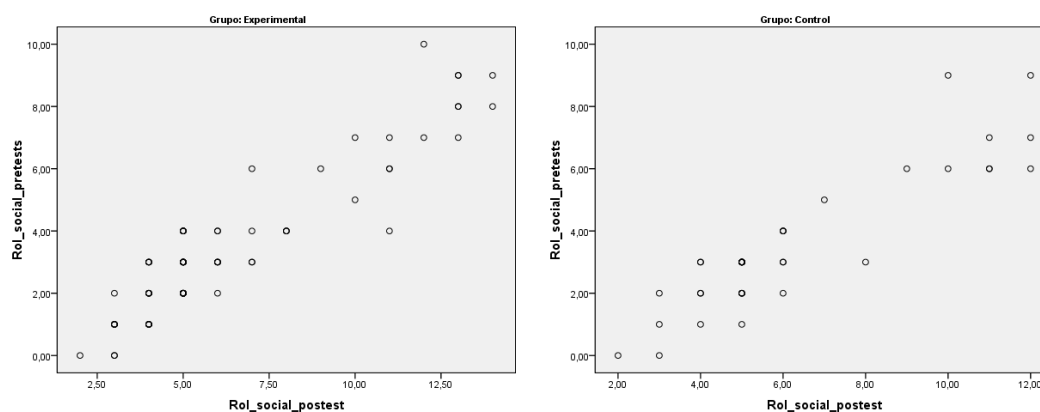


Gráfico 93. Correlaciones entre puntuación de la Subárea Rol social pretest y posttest en función del grupo

7.3.8.3 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Rol social del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Rol social obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Rol social Posttest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Rol social Posttest	6,2250	80	3,14210
Control	Rol social Posttest	6,2500	40	2,78963

Tabla 145. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Rol social en función del grupo.
Variable dependiente: Subárea Rol social posttest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Rol social posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	918,075	2	459,038	324,729	,000	,847
Intersección	145,063	1	145,063	102,619	,000	,467
Rol social pretest	918,059	1	918,059	649,447	,000	,847
Grupo	,435	1	,435	,308	,580	,003
Error	165,391	117	1,414			
Total	5746,000	120				
Total corregida	1083,467	119				

Tabla 146. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Rol social en función del grupo. Variable dependiente Subárea Rol social posttest

Se rechaza la hipótesis nula, (estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.



Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Rol_social_pretests = 3,4167

Gráfico 94. Medias marginales de la Subárea Rol social en prueba postest

Variable dependiente: Rol social postest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	,128*	,230	,580	-,328	,584
Control	Experimental	-,128*	,230	,580	-,584	,328

Basadas en las medias marginales estimadas.
 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
 a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 147. Comparaciones por pares de la Subárea Rol social en función del grupo. Variable dependiente: Subárea Rol social postest

7.3.8.4 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la subárea de Rol social de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Rol social de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en Rol social obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Rol social Posttest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	6,05	39	2,99076
	Mujer	6,39	41	3,30816
Control	Hombre	6,35	20	3,15019
	Mujer	6,15	20	2,45539

Tabla 148. Estadísticos de muestras relacionadas de Subárea Rol social en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Rol social posttest

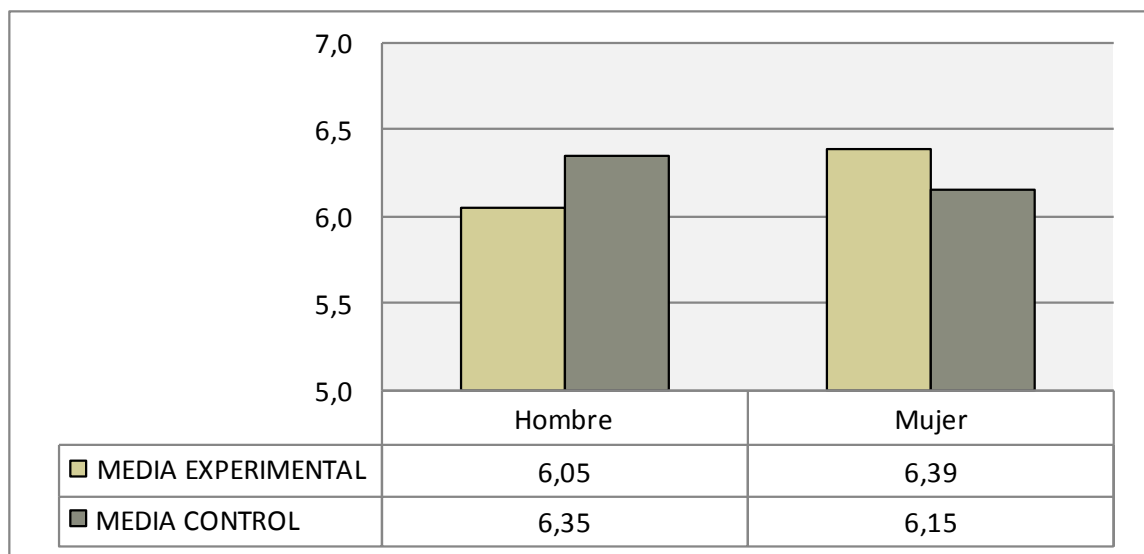


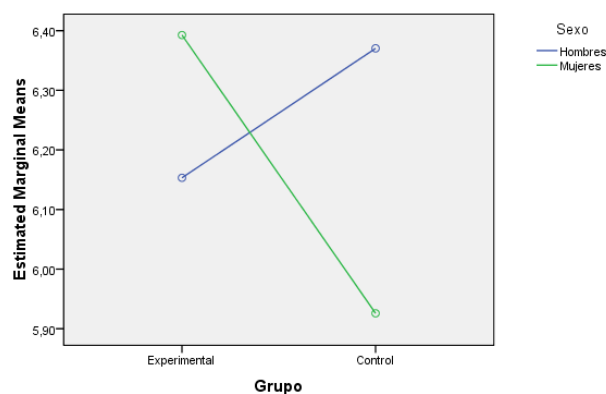
Gráfico 95. Media en la puntuación de la Subárea Rol social en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Rol social Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	921,198 ^a	4	230,300	163,214	,000	,850
Intersección	144,387	1	144,387	102,327	,000	,471
Rol social pretest	918,485	1	918,485	650,933	,000	,850
Grupo	,415	1	,415	,294	,588	,003
Sexo	,280	1	,280	,198	,657	,002
Grupo * Sexo	3,119	1	3,119	2,210	,140	,019
Error	162,268	115	1,411			
Total	5746,000	120				
Total corregida	1083,467	119				

Tabla 149. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de Subárea Rol social en función del grupo y sexo. Variable dependiente: Subárea Rol social postest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las 2 hipótesis nulas.



Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Rol_social_pretests = 3,4167

Gráfico 96. Medias marginales de la Subárea Rol social en prueba postest en función del grupo y sexo

RESUMEN SUBAREAS

En las siguientes gráficas se resume lo comentado anteriormente y se puede observar que las medias de todas las puntuaciones son superiores en el grupo Experimental que en el grupo Control.

Lo que indica que el programa de actividades ha sido efectivo, dado que se han obtenido resultados mejores en todas las subáreas cuando los alumnos realizan el programa que cuando no.

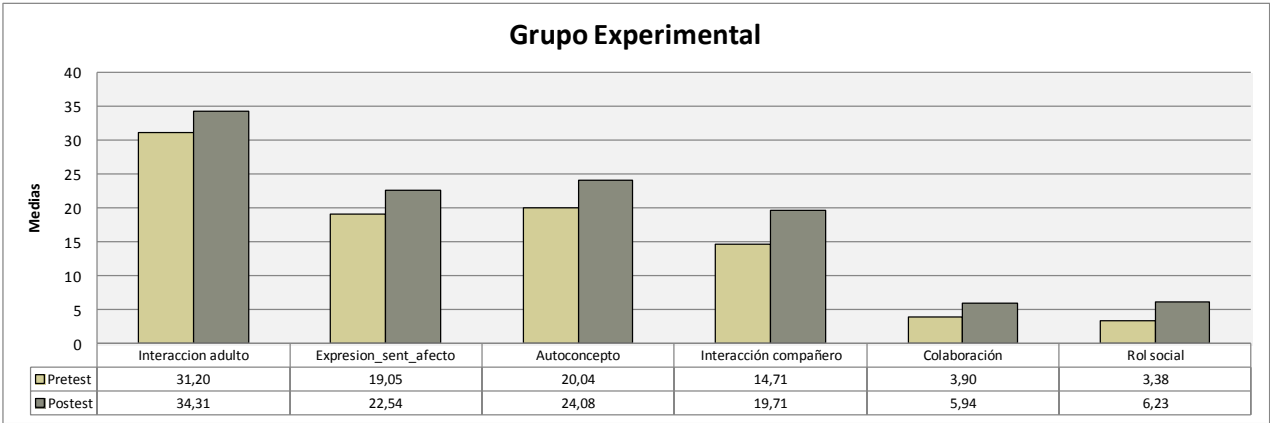


Gráfico 97. Grupo Experimental

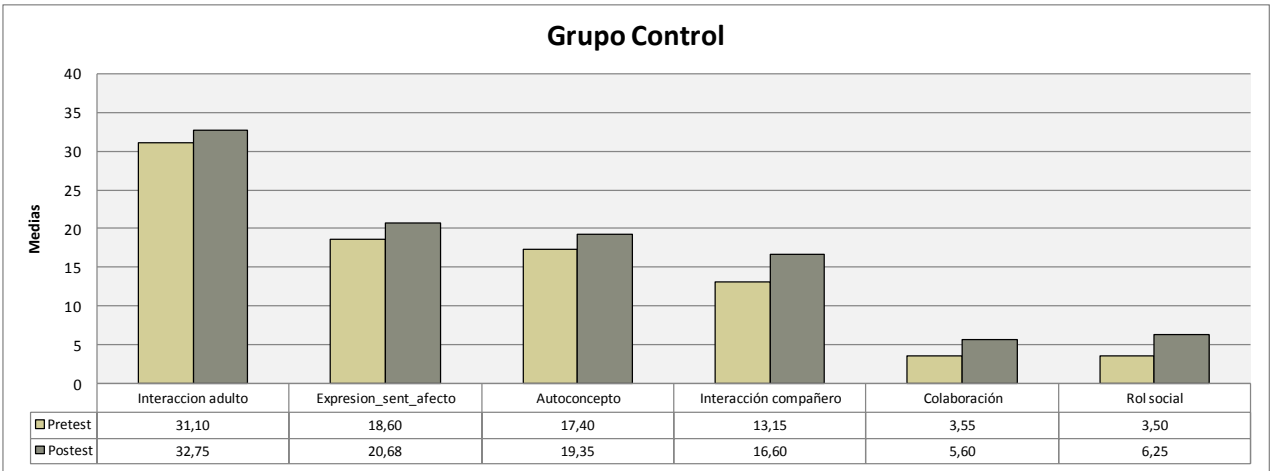


Gráfico 98. Grupo Control



7.4 ANEXO IV. Estudio estadístico: resultados test MSCA



7.4.1 Correlaciones

Se procede a efectuar el estudio estadístico de los resultados obtenidos del test MSCA, aplicando idéntico proceso al realizado anteriormente en el apartado 7.4 de esta tesis, para el análisis de resultados del test de Battelle.

Se inicia el estudio de la relación que existe entre variables continuas (las puntuaciones) por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

Mediante este procedimiento se va a identificar:

- La dirección de la relación

Valor positivo indica que puntuaciones altas en una variable, se asocian con puntuaciones altas en la otra variable y que las puntuaciones bajas en una variable, se asocian con puntuaciones bajas en la otra.

Valor negativo indica relación inversa. Valores altos en una variable indicarán valores bajos en la otra y viceversa.

- La magnitud de la relación con los siguientes valores

Valor absoluto del coeficiente	Valoración de la correlación
0	Nula
<0,20	Muy baja
Entre 0,20 y 0,40	Baja
Entre 0,40 y 0,70	Moderado
Entre 0,70 y 0,90	Alta
> 0,90	Muy alta
1	Perfecta

- El grado de significación de la relación



Cuando está señalada con doble asterisco **, la correlación es significativa al nivel 0,01; y cuando está señalada con asterisco *, la correlación es significativa al nivel 0,05.

7.4.1.1 Correlaciones Pretest

Correlaciones pretest						
Correlación de Pearson	Verbal	Perceptivo manipulativo	Numérica	General Cognitiva	Memoria	Motricidad
Verbal	1	,642**	,354**	,907**	,813**	,733**
Perceptivo manipulativa	,642**	1	,390**	,854**	,673**	,767**
Numérica	,354**	,390**	1	,575**	,413**	,426**
General Cognitiva	,907**	,854**	,575**	1	,829**	,838**
Memoria	,813**	,673**	,413**	,829**	1	,735**
Motricidad	,733**	,767**	,426**	,838**	,735**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 150. Correlaciones pretest de las escalas del test MSCA

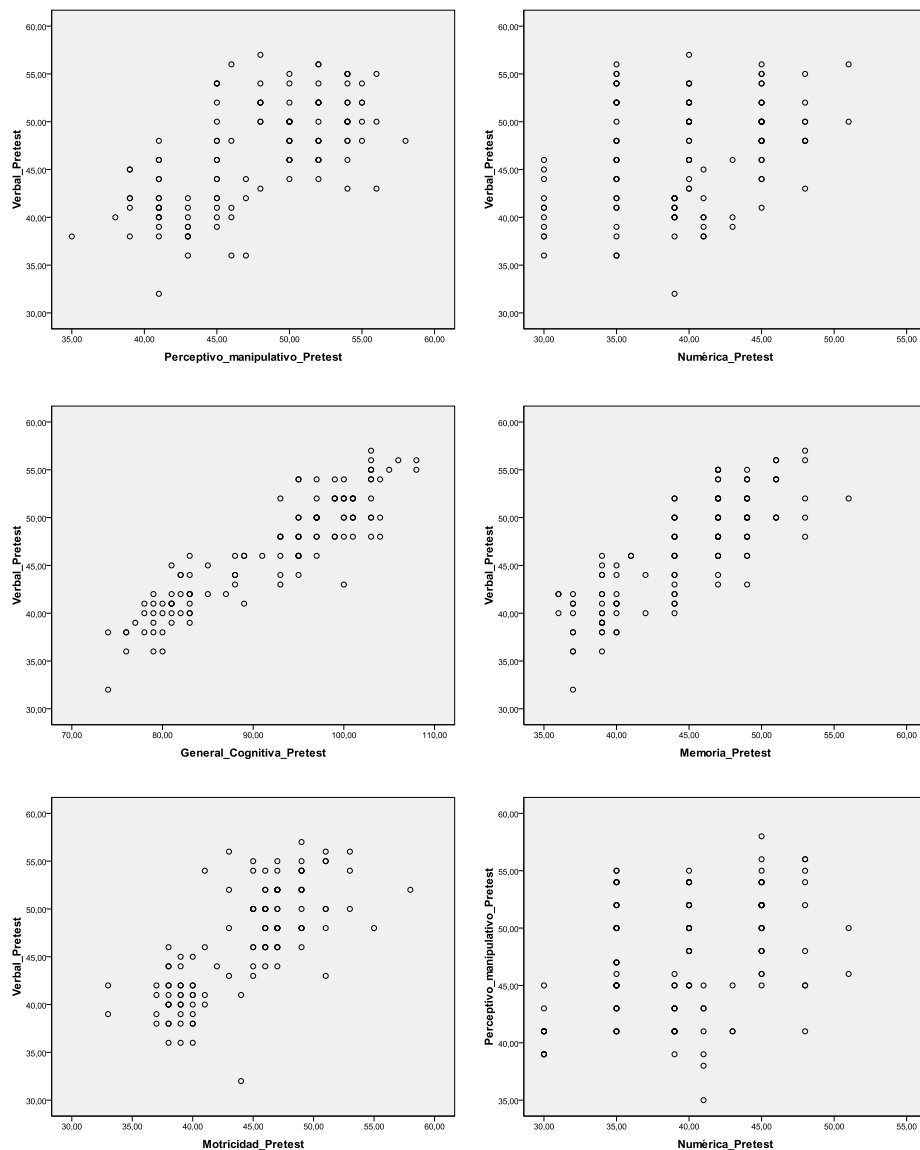
Las puntuaciones pretest de las escalas correlacionan todas entre sí. El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05); por tanto existe relación positiva entre dichas variables, es decir que valores altos en una variable indican valores también altos para cada una de las otras escalas comentadas y viceversa.

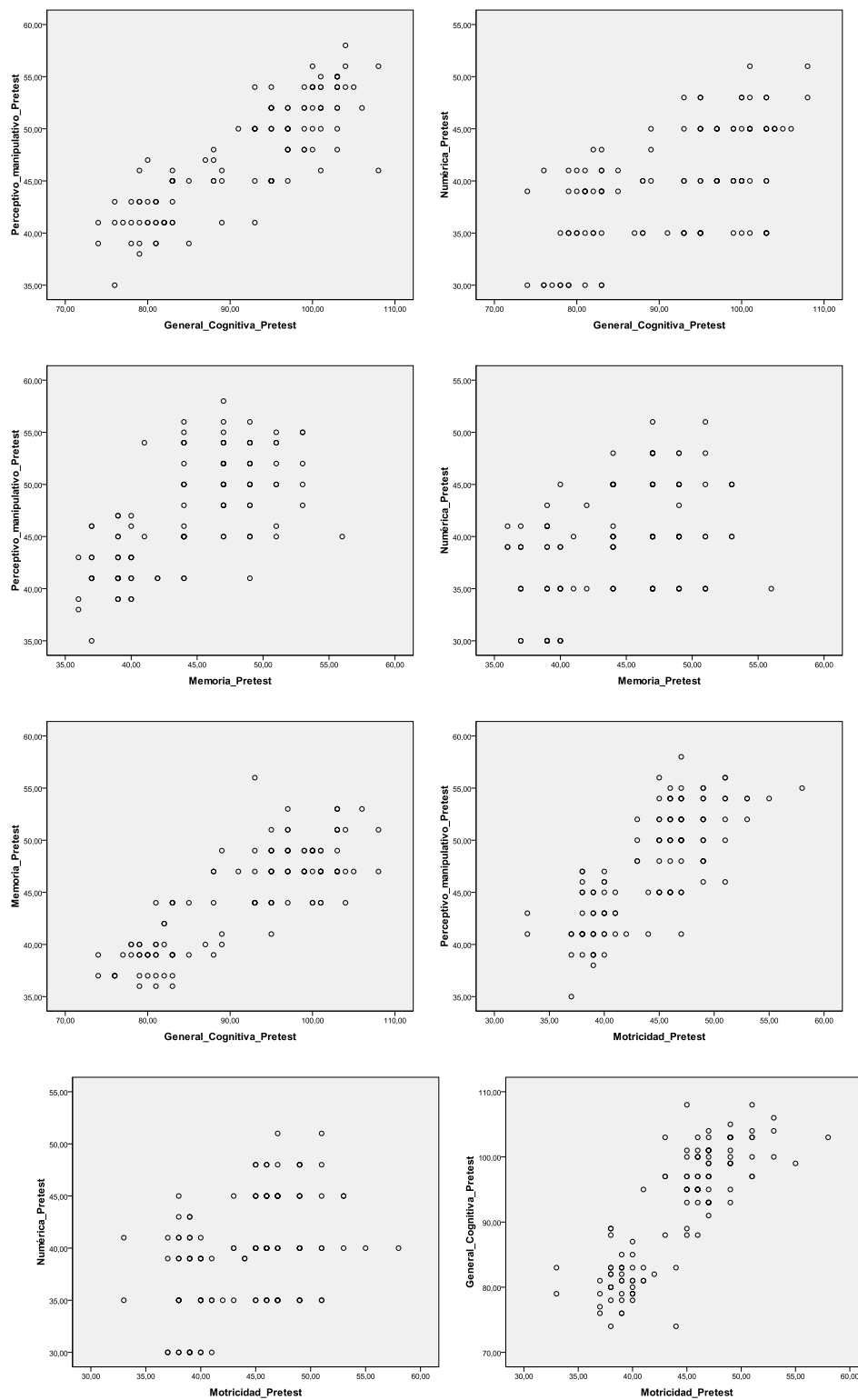
El grado de la correlación es:

- Bajo entre las escalas Verbal-Numérica; Perceptivo manipulativa-Numérica.
- Moderado entre las escalas Verbal-Perceptivo manipulativa; Perceptivo manipulativa-Memoria; Numérica-CGI; Numérica-Memoria; Numérica-Motricidad.



- Alto entre las escalas Verbal-Memoria; Verbal-Motricidad; Perceptivo Manipulativa-CGI; Perceptivo Manipulativa-Motricidad; CGI-Memoria; CGI-Motricidad; Memoria-Motricidad.
- Muy alto entre las escalas Verbal-CGI.





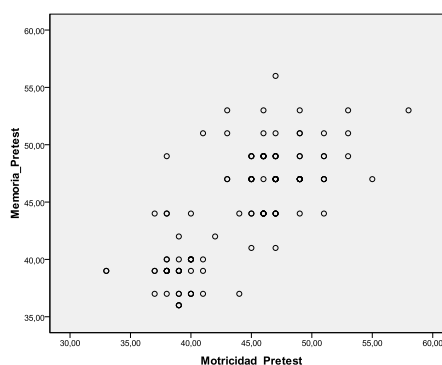


Gráfico 99. Correlaciones pretest

7.4.1.2 Correlaciones Posttest

Correlaciones posttest						
Correlación de Pearson	Verbal	Perceptivo manipulativo	Numérica	General Cognitiva	Memoria	Motricidad
Verbal	1	,586**	,505**	,846**	,535**	,434**
Perceptivo-manipulativo	,586**	1	,580**	,862**	,454**	,693**
Numérica	,505**	,580**	1	,752**	,420**	,538**
General Cognitiva	,846**	,862**	,752**	1	,577**	,660**
Memoria	,535**	,454**	,420**	,577**	1	,344**
Motricidad	,434**	,693**	,538**	,660**	,344**	1

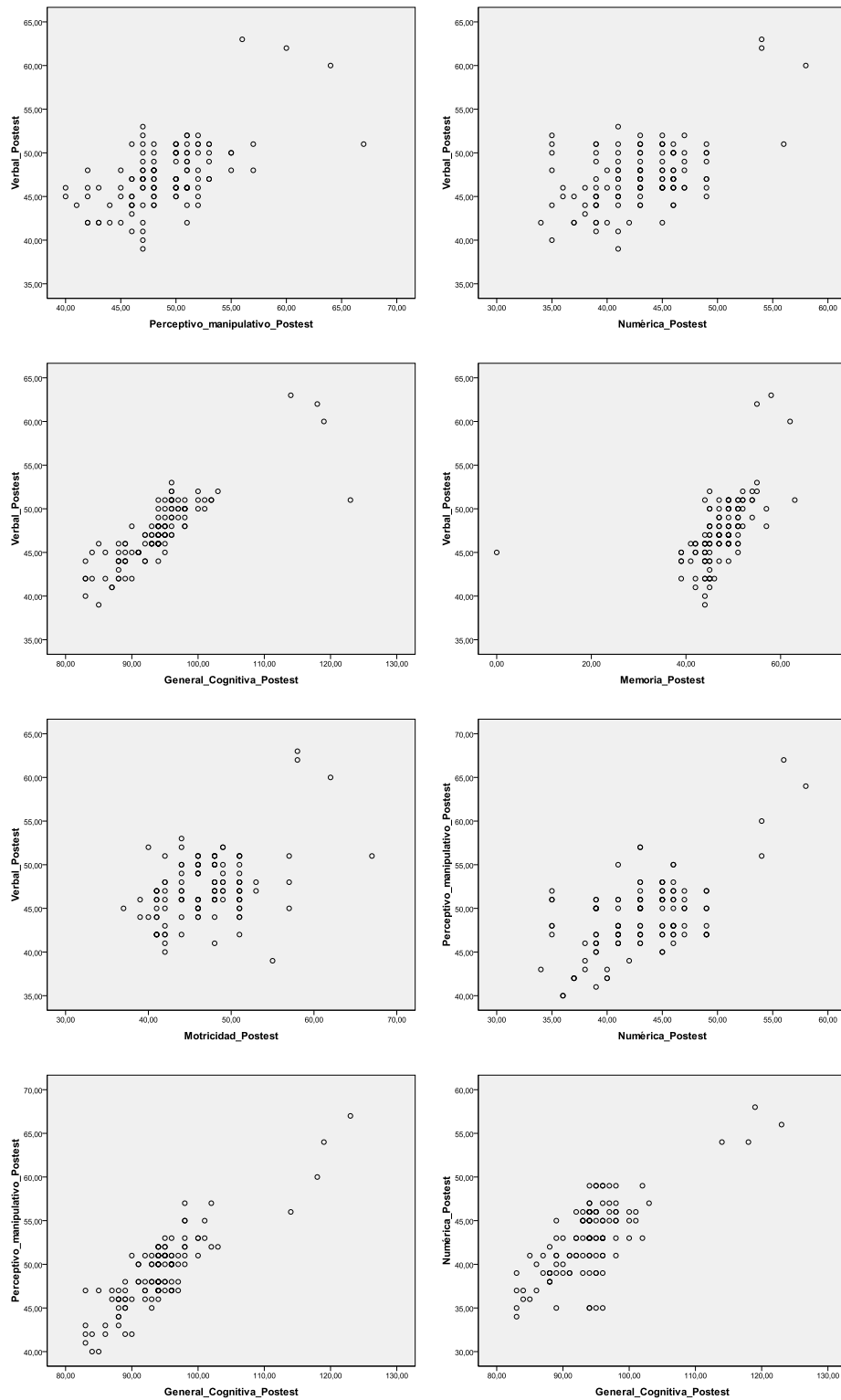
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 151. Correlaciones posttest de las escalas del test MSCA

Las puntuaciones posttest de las escalas correlacionan todas entre sí. El coeficiente resulta significativo (sig inferior a 0,05); por tanto existe relación positiva entre dichas variables, es decir que valores altos en una variable indican valores también altos para cada una de las otras escalas comentadas y viceversa.

El grado de la correlación del Índice General Cognitivo es alto con las escalas Verbal, Perceptivo Manipulativa y Numérica y moderado con Memoria y Motricidad. El grado de correlación es bajo entre las escalas de Memoria y Motricidad y, moderado en el resto de las escalas entre sí.



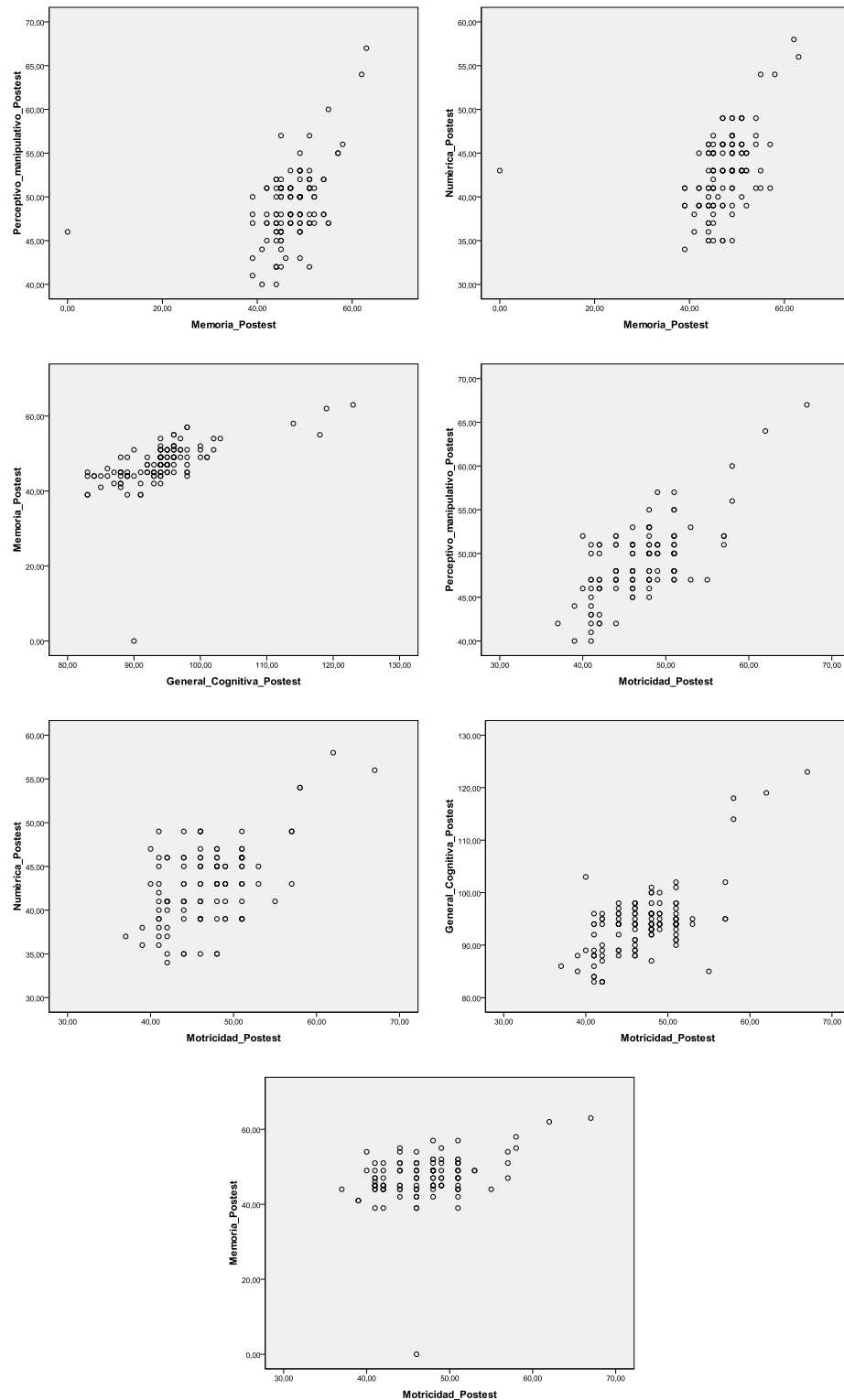


Gráfico 100. Correlaciones posttest



7.4.2 Verbal

7.4.2.1 Descriptivos

Puntuación Escala Verbal Pretest (Grupo Experimental)				
Verbal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
36,00	1	1,3	1,3	1,3
38,00	4	5,0	5,0	6,3
39,00	4	5,0	5,0	11,3
40,00	4	5,0	5,0	16,3
41,00	6	7,5	7,5	23,8
42,00	6	7,5	7,5	31,3
43,00	2	2,5	2,5	33,8
44,00	4	5,0	5,0	38,8
45,00	2	2,5	2,5	41,3
46,00	7	8,8	8,8	50,0
48,00	7	8,8	8,8	58,8
50,00	8	10,0	10,0	68,8
52,00	12	15,0	15,0	83,8
54,00	7	8,8	8,8	92,5
55,00	4	5,0	5,0	97,5
56,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 152. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest en el grupo Experimental

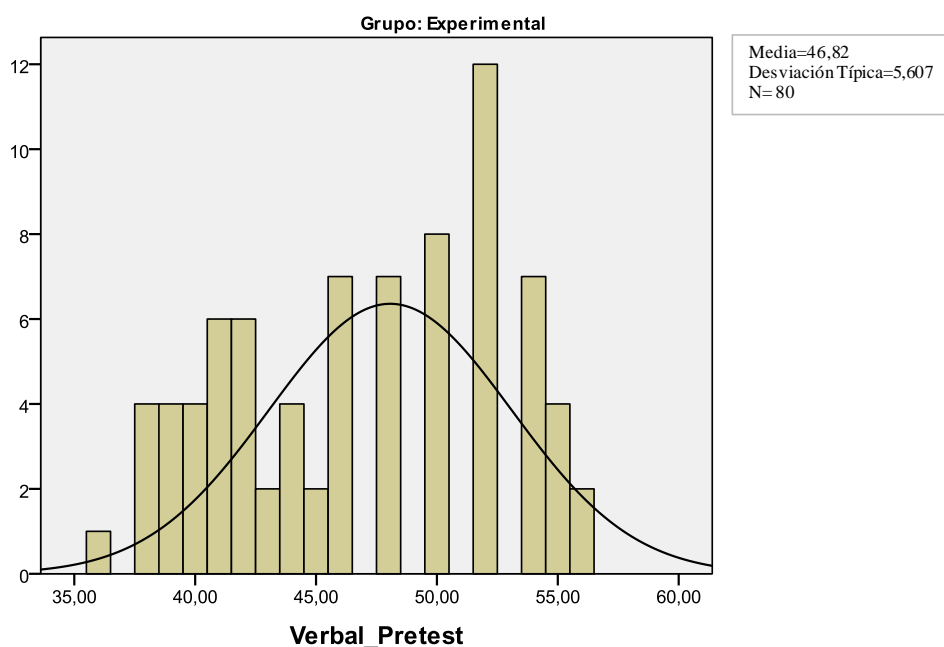


Gráfico 101. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación Escala Verbal posttest (Grupo Experimental)				
Verbal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
41,00	1	1,3	1,3	1,3
42,00	3	3,8	3,8	5,0
43,00	1	1,3	1,3	6,3
44,00	5	6,3	6,3	12,5
45,00	3	3,8	3,8	16,3
46,00	12	15,0	15,0	31,3
47,00	12	15,0	15,0	46,3
48,00	10	12,5	12,5	58,8
49,00	4	5,0	5,0	63,8
50,00	11	13,8	13,8	77,5
51,00	11	13,8	13,8	91,3
52,00	3	3,8	3,8	95,0
53,00	1	1,3	1,3	96,3
60,00	1	1,3	1,3	97,5
62,00	1	1,3	1,3	98,8
63,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 153. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest en el grupo Experimental

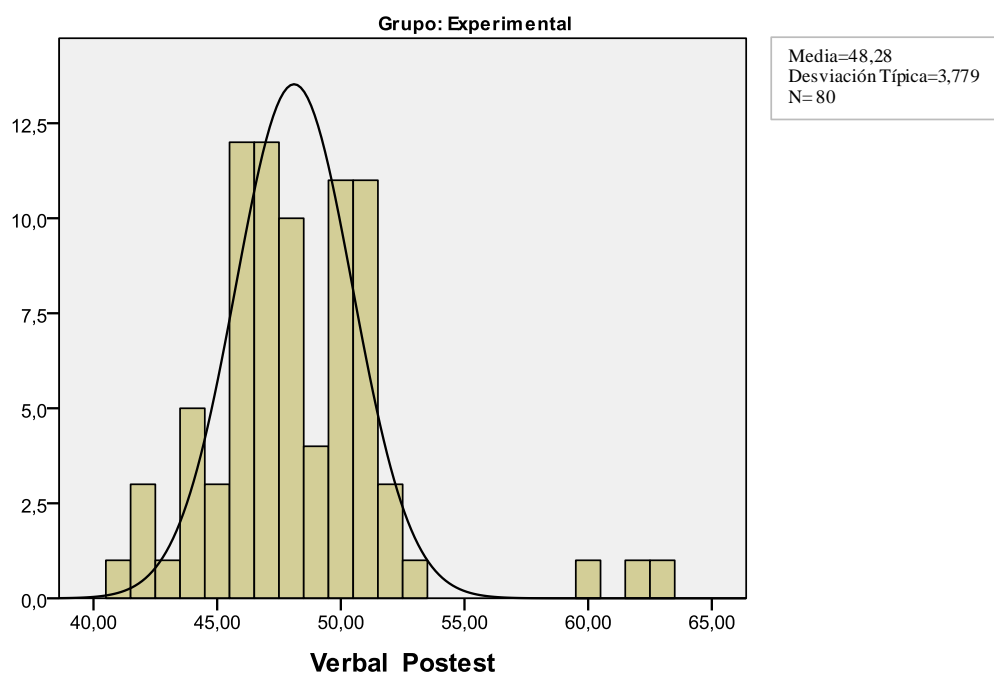


Gráfico 102. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba posttest del grupo Experimental



Puntuación escala Verbal Pretest (Grupo Control)				
Verbal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
32,00	1	2,5	2,5	2,5
36,00	2	5,0	5,0	7,5
38,00	2	5,0	5,0	12,5
40,00	3	7,5	7,5	20,0
41,00	2	5,0	5,0	25,0
42,00	2	5,0	5,0	30,0
43,00	1	2,5	2,5	32,5
44,00	3	7,5	7,5	40,0
46,00	4	10,0	10,0	50,0
48,00	7	17,5	17,5	67,5
50,00	8	20,0	20,0	87,5
52,00	1	2,5	2,5	90,0
54,00	1	2,5	2,5	92,5
55,00	1	2,5	2,5	95,0
56,00	1	2,5	2,5	97,5
57,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 154. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest en grupo Control

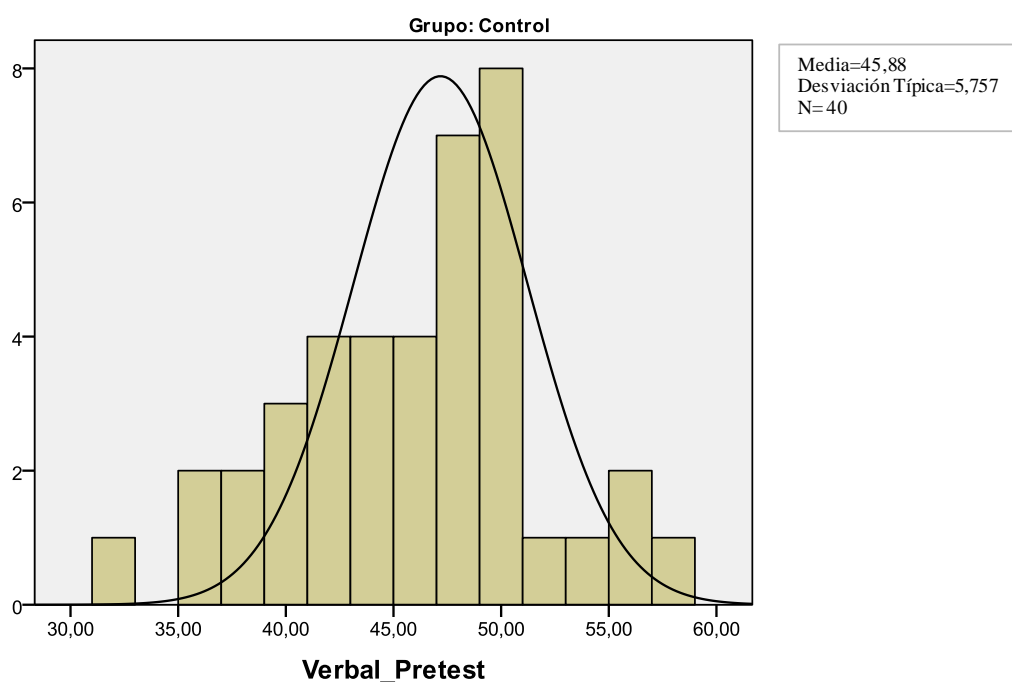


Gráfico 103. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba pretest del grupo Control



Puntuación Verbal Postest (Grupo Control)				
Verbal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
39,00	1	2,5	2,5	2,5
40,00	1	2,5	2,5	5,0
41,00	1	2,5	2,5	7,5
42,00	5	12,5	12,5	20,0
44,00	5	12,5	12,5	32,5
45,00	7	17,5	17,5	50,0
46,00	8	20,0	20,0	70,0
47,00	3	7,5	7,5	77,5
48,00	3	7,5	7,5	85,0
49,00	2	5,0	5,0	90,0
50,00	1	2,5	2,5	92,5
51,00	2	5,0	5,0	97,5
52,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 155. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba postest en el grupo Control

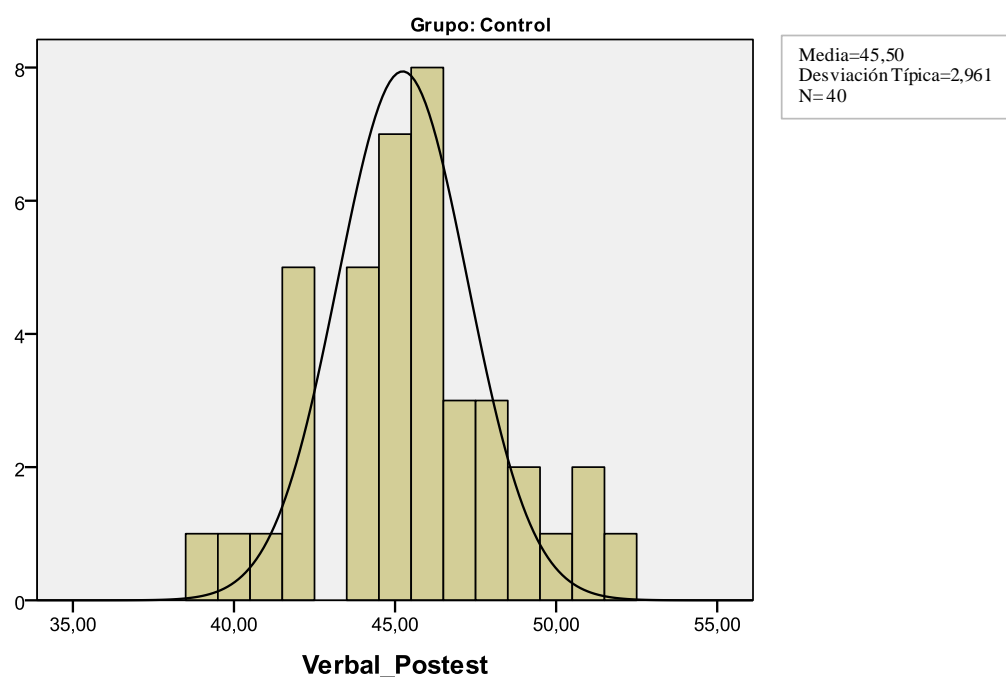


Gráfico 104. Frecuencias de la puntuación de la escala Verbal en la prueba postest del grupo Control



7.4.2.2 Estadísticos

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Verbal Pretest	Experimental	80	46,8250	5,60690
	Control	40	45,8750	5,75655
Verbal Posttest	Experimental	80	48,2750	3,77860
	Control	40	45,5000	2,96129

Tabla 156. Estadísticos de la puntuación de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo

En la tabla de estadísticos y en el gráfico se puede observar que la media es superior en el posttest que en el pretest en el grupo Experimental; siendo ligeramente inferior en el grupo Control. La media es superior en el grupo Experimental que en el de Control, tanto en la primera como en la segunda aplicación.

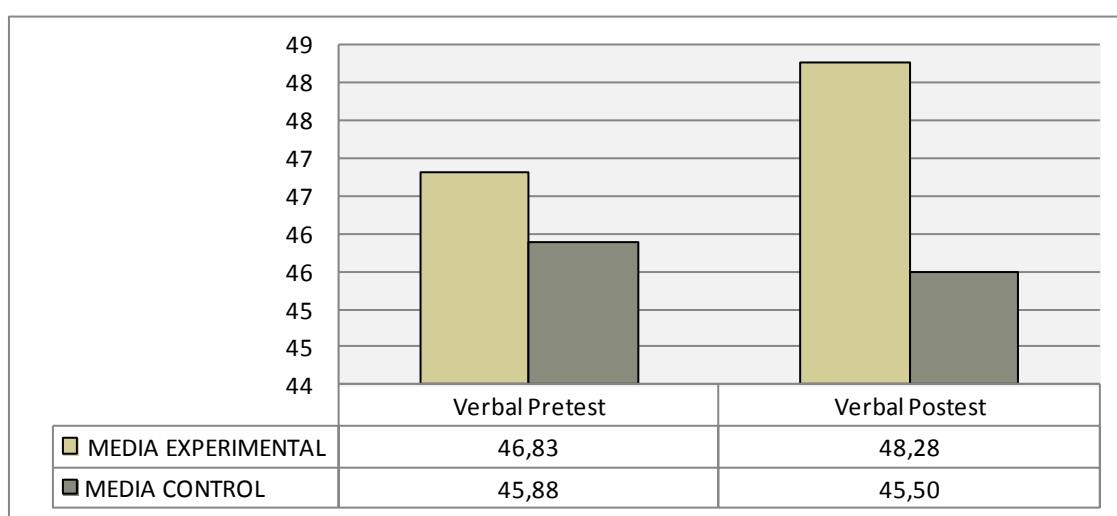


Gráfico 105. Medias de la puntuación de la escala Verbal pretest y posttest en función del grupo

7.4.2.3 Correlaciones

En la escala Verbal, entre los parámetros del pretest y del postest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05).

En el grupo Experimental, la correlación es positiva y baja, mientras que en el grupo Control es correlación positiva y moderada.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Verbal Pretest y Verbal Postest	,371	,001	,551	,000

Tabla 157. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Verbal pretest y postest en función del grupo

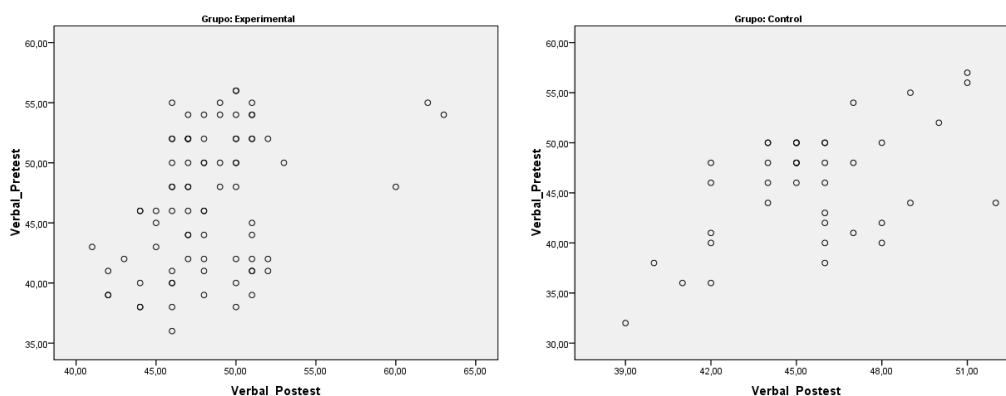


Gráfico 106. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Verbal pretest y postest en función del grupo



7.4.2.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala Verbal del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación Verbal obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación escala Verbal Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Verbal Postest	48,2750	80	3,77860
Control	Verbal Postest	45,5000	40	2,96129

Tabla 158. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Verbal en función del grupo.

Variable dependiente: escala Verbal posttest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación escala Verbal Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	463,528 ^a	2	231,764	22,377	,000	,277
Intersección	2090,146	1	2090,146	201,809	,000	,633
Verbal pretest	258,178	1	258,178	24,928	,000	,176
Grupo	169,153	1	169,153	16,332	,000	,122
Error	1211,772	117	10,357			
Total	270718,000	120				
Total corregida	1675,300	119				

Tabla 159. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Verbal en función del grupo. Variable dependiente escala Verbal posttest



Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000, por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada).

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

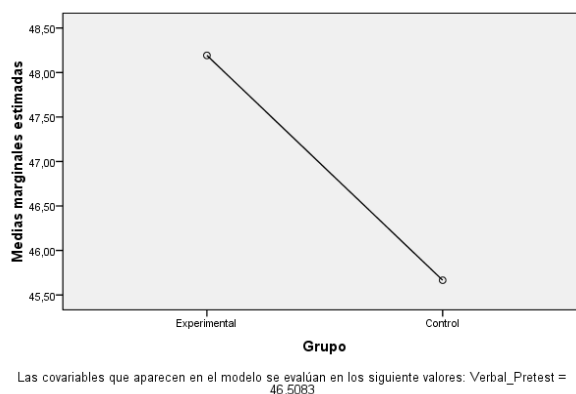


Gráfico 107. Medias marginales de la escala Verbal en prueba posttest

Variable dependiente: Puntuación escala Verbal Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	2,527 [*]	,625	,000	1,288	3,765
Control	Experimental	-2,527 [*]	,625	,000	-3,765	-1,288

Basadas en las medias marginales estimadas.
^{*}. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
^a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 160. Comparaciones por pares de la escala Verbal en función del grupo. Variable dependiente escala Verbal posttest

7.4.2.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala Verbal de los alumnos en función del sexo.



No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación Verbal de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación Verbal obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación escala Verbal Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	48,8462	39	3,99037
	Mujer	47,7317	41	3,52863
Control	Hombre	45,1000	20	3,44735
	Mujer	46,9000	20	2,40394

Tabla 161. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest

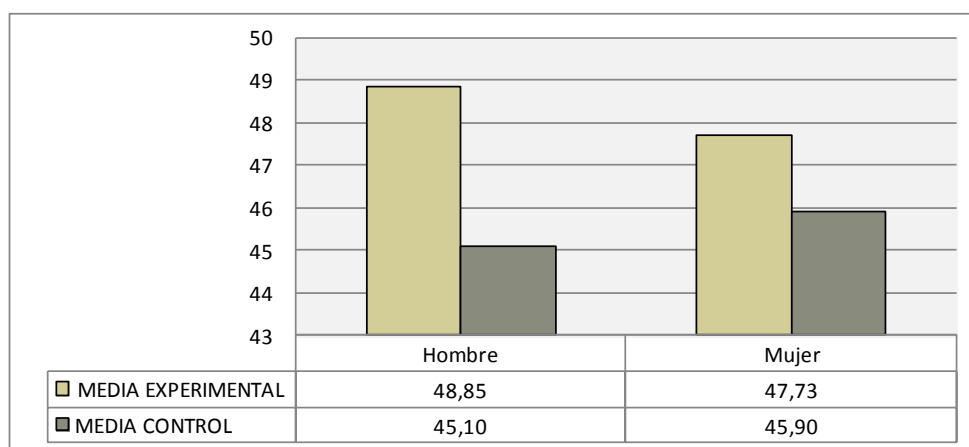


Gráfico 108. Media en la puntuación de la escala Verbal en función del grupo y sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación escala Verbal Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	524,619 ^a	4	131,155	13,108	,000	,313
Intersección	1955,568	1	1955,568	195,441	,000	,630
Verbal pretest	288,045	1	288,045	28,787	,000	,200
Grupo	169,697	1	169,697	16,960	,000	,129
Sexo	4,450	1	4,450	,445	,506	,004
Grupo * Sexo	41,434	1	41,434	4,141	,044	,035
Error	1150,681	115	10,006			
Total	270718,000	120				
Total corregida	1675,300	119				

Tabla 162. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest



El valor de la probabilidad asociada, en sexo es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y aceptamos la hipótesis nula.

Mientras que el valor de la probabilidad asociada, en la interacción entre grupo y sexo, es inferior a un $\alpha = 0,05$; por lo tanto significativa y rechazamos la hipótesis nula, existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación Verbal de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación Verbal obtenida en la prueba pretest.

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental y de los hombres.

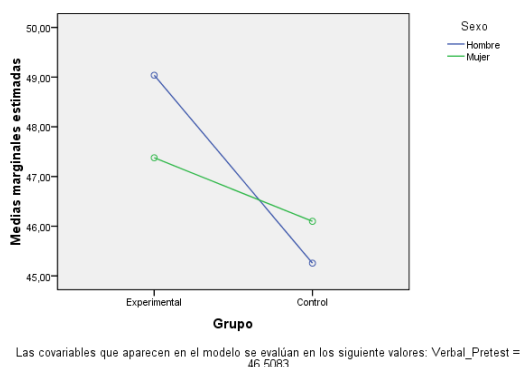


Gráfico 109 Medias marginales de la escala Verbal en prueba posttest en función del grupo y sexo

Comparaciones por pares

Variable dependiente: Verbal posttest

(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	2,531 [*]	,615	,000	1,313	3,748
Control	Experimental	-2,531 [*]	,615	,000	-3,748	-1,313

Comparaciones por pares

Variable dependiente: Verbal posttest

(I)Sexo	(J)Sexo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Hombre	Mujer	,410	,614	,506	-,807	1,627
Mujer	Hombre	-,410	,614	,506	-1,627	,807

Tabla 163. Comparaciones por pares de la escala Verbal en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Verbal posttest

7.4.3 Perceptivo manipulativa

7.4.3.1 Descriptivos

Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Pretest (Grupo Experimental)				
Perceptivo Manipulativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
35,00	1	1,3	1,3	1,3
38,00	1	1,3	1,3	2,5
39,00	4	5,0	5,0	7,5
41,00	13	16,3	16,3	23,8
43,00	6	7,5	7,5	31,3
45,00	10	12,5	12,5	43,8
46,00	3	3,8	3,8	47,5
47,00	3	3,8	3,8	51,3
48,00	6	7,5	7,5	58,8
50,00	10	12,5	12,5	71,3
52,00	10	12,5	12,5	83,8
54,00	7	8,8	8,8	92,5
55,00	3	3,8	3,8	96,3
56,00	2	2,5	2,5	98,8
58,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 164. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba pretest en el grupo Experimental

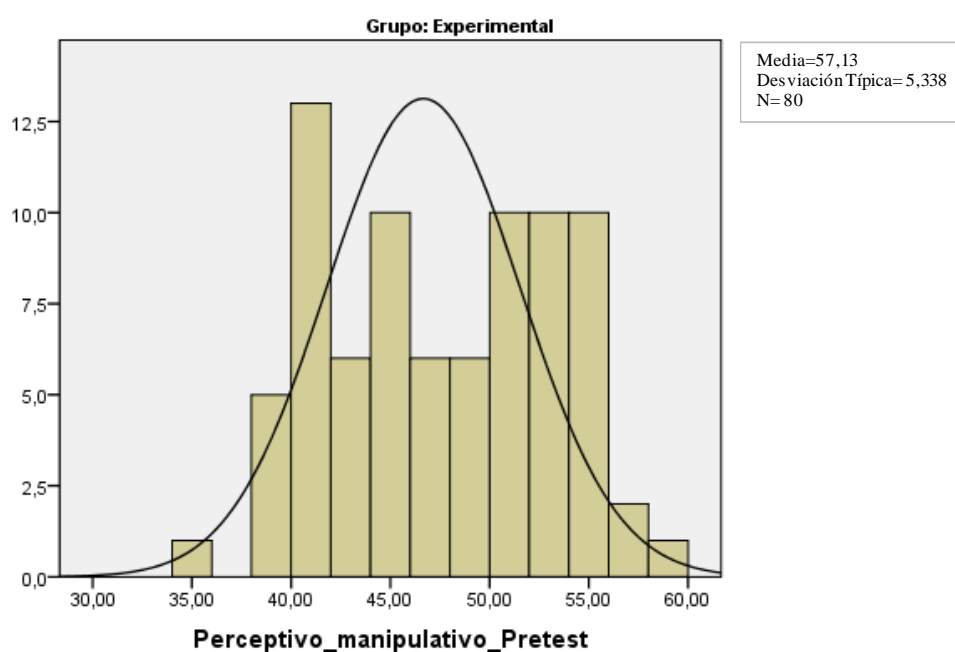


Gráfico 110. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Postest (Grupo Experimental)				
Perceptivo Manipulativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
40,00	1	1,3	1,3	1,3
42,00	4	5,0	5,0	6,3
43,00	2	2,5	2,5	8,8
44,00	2	2,5	2,5	11,3
45,00	2	2,5	2,5	13,8
46,00	6	7,5	7,5	21,3
47,00	11	13,8	13,8	35,0
48,00	9	11,3	11,3	46,3
50,00	12	15,0	15,0	61,3
51,00	11	13,8	13,8	75,0
52,00	8	10,0	10,0	85,0
53,00	5	6,3	6,3	91,3
55,00	2	2,5	2,5	93,8
56,00	1	1,3	1,3	95,0
57,00	1	1,3	1,3	96,3
60,00	1	1,3	1,3	97,5
64,00	1	1,3	1,3	98,8
67,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 165. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba postest en el grupo Experimental

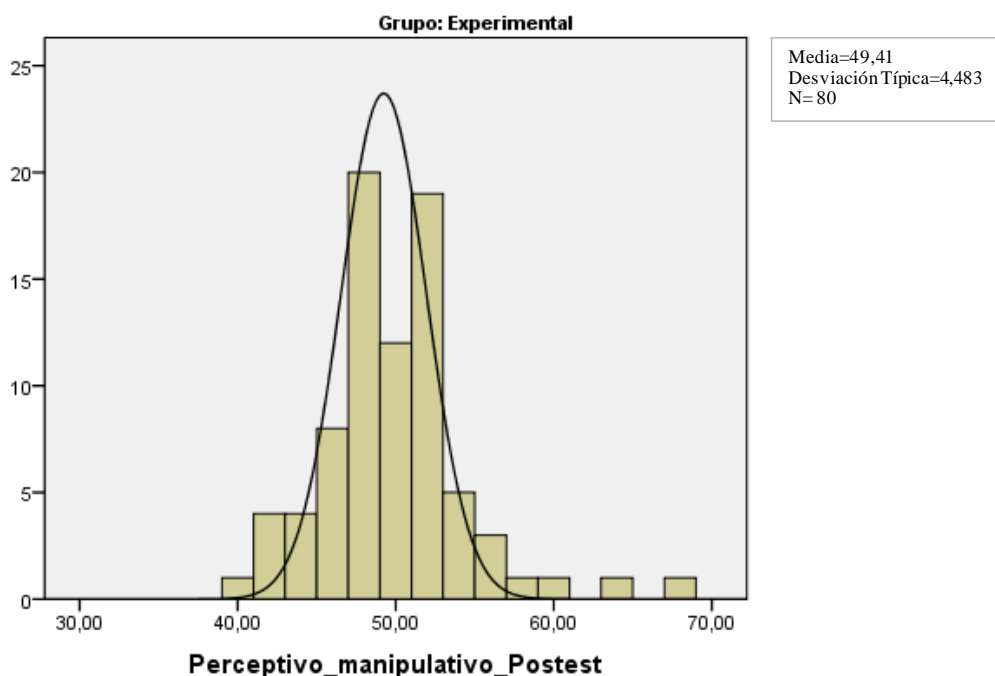


Gráfico 111. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba postest del grupo Experimental



Puntuación Escala Perceptivo Manipulativa Pretest (Grupo Control)				
Perceptivo Manipulativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
39,00	2	5,0	5,0	5,0
41,00	4	10,0	10,0	15,0
43,00	3	7,5	7,5	22,5
45,00	6	15,0	15,0	37,5
46,00	2	5,0	5,0	42,5
48,00	2	5,0	5,0	47,5
50,00	6	15,0	15,0	62,5
52,00	5	12,5	12,5	75,0
54,00	7	17,5	17,5	92,5
55,00	2	5,0	5,0	97,5
56,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 166. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba pretest grupo Control

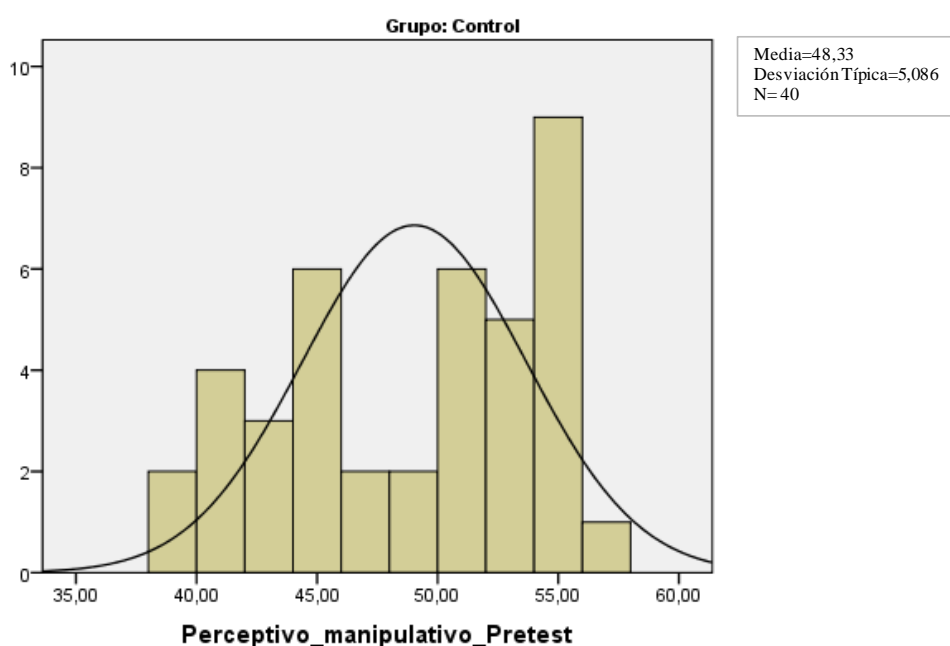


Gráfico 112. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba pretest del grupo Control



Puntuación Perceptivo Manipulativa Posttest (Grupo Control)				
Perceptivo Manipulativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
40,00	1	2,5	2,5	2,5
41,00	1	2,5	2,5	5,0
42,00	1	2,5	2,5	7,5
43,00	1	2,5	2,5	10,0
45,00	2	5,0	5,0	15,0
46,00	4	10,0	10,0	25,0
47,00	7	17,5	17,5	42,5
48,00	7	17,5	17,5	60,0
50,00	6	15,0	15,0	75,0
51,00	6	15,0	15,0	90,0
52,00	1	2,5	2,5	92,5
53,00	1	2,5	2,5	95,0
55,00	1	2,5	2,5	97,5
57,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 167. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo Manipulativa en la prueba posttest en el grupo Control

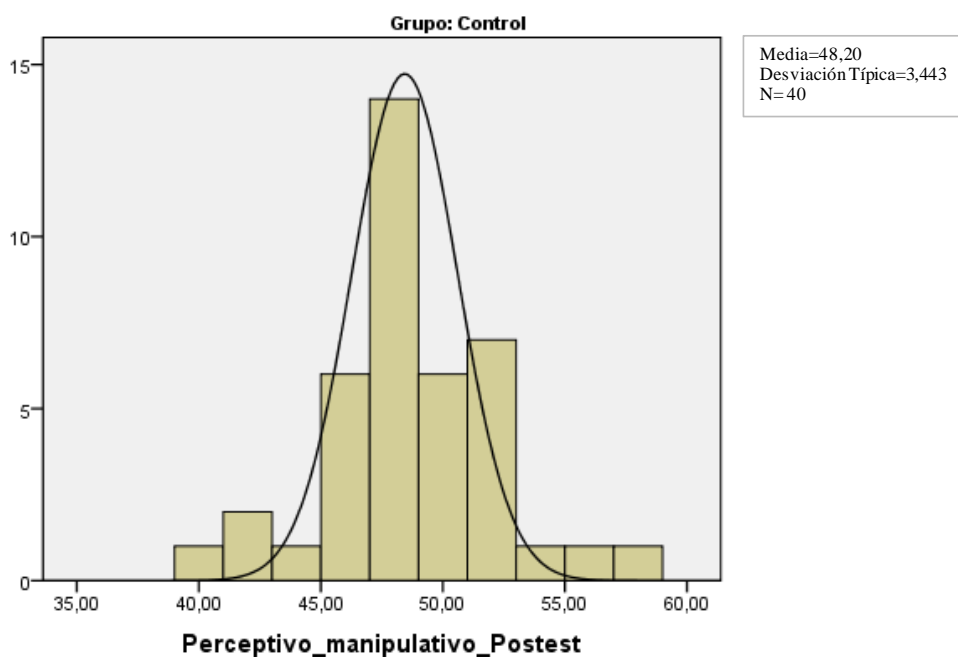


Gráfico 113. Frecuencias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en la prueba posttest del grupo Control



7.4.3.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico de la escala Perceptivo manipulativa, cómo la media es superior en el posttest que en el pretest en el grupo Experimental, siendo ligeramente inferior en el grupo Control. La media, en el posttest, es superior en el grupo Experimental que en el Control.

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Puntuación Perceptivo Manipulativa Pretest	Experimental	80	47,1250	5,33765
	Control	40	48,3250	5,08587
Puntuación Perceptivo Manipulativa Posttest	Experimental	80	49,4125	4,48258
	Control	40	48,2000	3,44331

Tabla 168. Estadísticos de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo

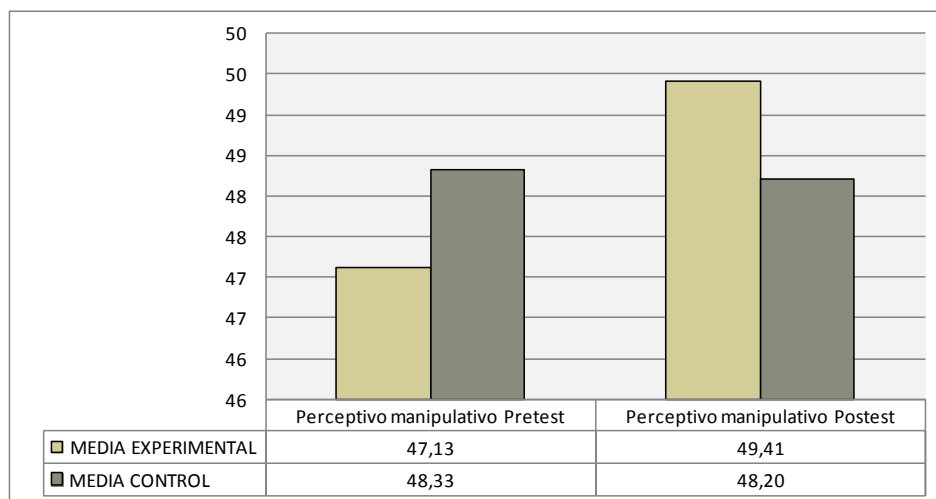


Gráfico 114. Medias de la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo

7.4.3.3 Correlaciones

En la escala Perceptivo manipulativa, entre los parámetros del pretest y del posttest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05).

En el grupo Experimental, la correlación es positiva y baja, mientras que en el grupo Control es correlación positiva y moderada.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Perceptivo Manipulativo Pretest y Perceptivo Manipulativo Posttest	,352	,001	,476	,002

Tabla 169. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo

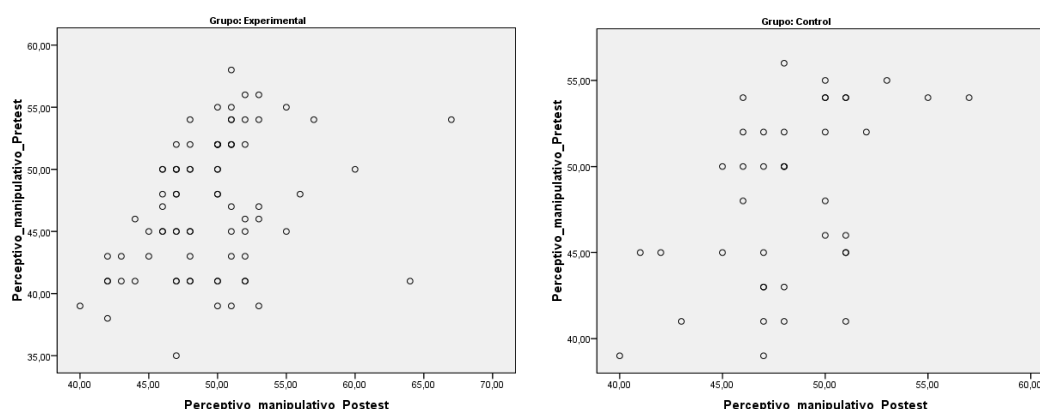


Gráfico 115. Correlaciones entre las puntuación de la escala Perceptivo manipulativa pretest y posttest en función del grupo

7.4.3.4 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala Perceptivo manipulativa del grupo al que pertenece



(Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación Perceptivo manipulativa obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Perceptivo Manipulativa Postest	49,4125	80	4,48258
Control	Perceptivo Manipulativa Postest	48,2000	40	3,44331

Tabla 170. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	340,059 ^a	2	170,030	11,375	,000	,163
Intersección	1662,028	1	1662,028	111,186	,000	,487
Perceptivo Manipulativo pretest	300,855	1	300,855	20,127	,000	,147
Grupo	65,552	1	65,552	4,385	,038	,036
Error	1748,932	117	14,948			
Total	290307,000	120				
Total corregida	2088,992	119				

Tabla 171. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa postest

Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada).

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores:
Perceptivo_manipulativo_Prestest = 47,5250

Gráfico 116. Medias marginales de la escala Perceptivo manipulativa en prueba postest

Variable dependiente: Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Postest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,577 [*]	,753	,038	,086	3,069
Control	Experimental	-1,577 [*]	,753	,038	-3,069	-,086

Basadas en las medias marginales estimadas.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 172. Comparaciones por pares de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo.

Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa postest

7.4.3.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)(ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala Perceptivo manipulativa de los alumnos en función del sexo.



No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación Perceptivo manipulativa obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Posttest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	48,9231	39	4,20141
	Mujer	49,8780	41	4,73917
Control	Hombre	48,2500	20	3,58175
	Mujer	48,1500	20	3,39155

Tabla 173. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest

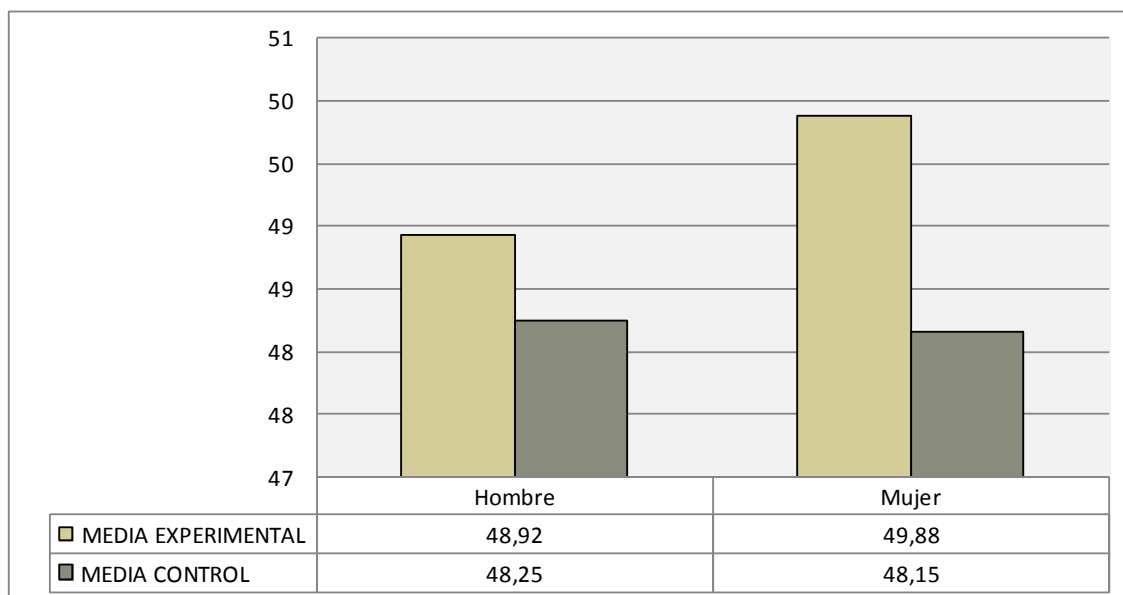


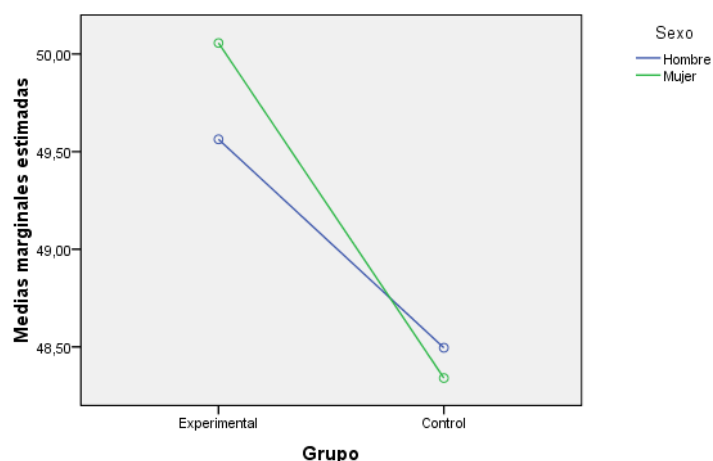
Gráfico 117. Media en la puntuación de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación escala Perceptivo Manipulativa Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	341,895 ^a	4	85,474	5,626	,000	,164
Intersección	1617,819	1	1617,819	106,490	,000	,481
Perceptivo Manipulativa pretest	284,363	1	284,363	18,718	,000	,140
Grupo	64,897	1	64,897	4,272	,041	,036
Sexo	1,533	1	1,533	,101	,751	,001
Grupo * Sexo	,016	1	,016	,001	,975	,000
Error	1747,097	115	15,192			
Total	290307,000	120				
Total corregida	2088,992	119				

Tabla 174. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Perceptivo manipulativa en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Perceptivo manipulativa posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores:
Perceptivo_manipulativo_Pretest = 51,0083

Gráfico 118. Medias marginales de la escala Perceptivo manipulativa en prueba Posttest en función del grupo y sexo

7.4.4 Numérica

7.4.4.1 Descriptivos

Puntuación Escala Numérica Pretest (Grupo Experimental)				
Numérico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30,00	7	8,8	8,8	8,8
35,00	23	28,8	28,8	37,5
39,00	6	7,5	7,5	45,0
40,00	15	18,8	18,8	63,8
41,00	6	7,5	7,5	71,3
43,00	3	3,8	3,8	75,0
45,00	13	16,3	16,3	91,3
48,00	6	7,5	7,5	98,8
51,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 175. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest en el grupo Experimental

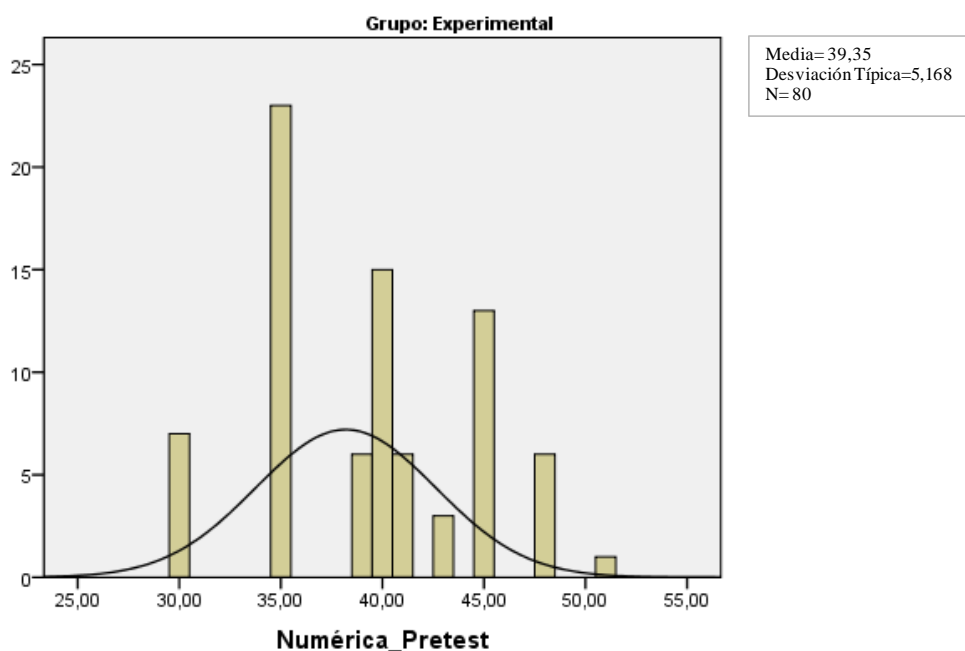


Gráfico 119. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación Escala Numérica Posttest (Grupo Experimental)				
Numérico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
34,00	1	1,3	1,3	1,3
35,00	3	3,8	3,8	5,0
36,00	1	1,3	1,3	6,3
37,00	2	2,5	2,5	8,8
38,00	3	3,8	3,8	12,5
39,00	5	6,3	6,3	18,8
40,00	2	2,5	2,5	21,3
41,00	10	12,5	12,5	33,8
42,00	1	1,3	1,3	35,0
43,00	15	18,8	18,8	53,8
45,00	12	15,0	15,0	68,8
46,00	12	15,0	15,0	83,8
47,00	3	3,8	3,8	87,5
49,00	6	7,5	7,5	95,0
54,00	2	2,5	2,5	97,5
56,00	1	1,3	1,3	98,8
58,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 176. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest en el grupo Experimental

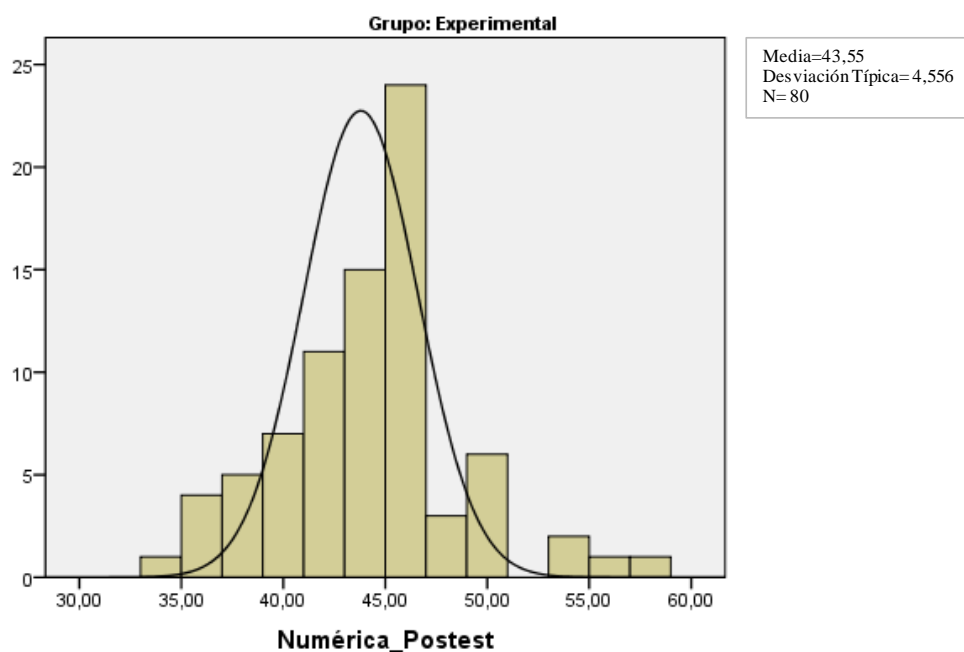


Gráfico 120. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba posttest del grupo Experimental



Puntuación escala Numérica Pretest (Grupo Control)				
Numérico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30,00	4	10,0	10,0	10,0
35,00	5	12,5	12,5	22,5
39,00	6	15,0	15,0	37,5
40,00	9	22,5	22,5	60,0
41,00	1	2,5	2,5	62,5
45,00	11	27,5	27,5	90,0
48,00	3	7,5	7,5	97,5
51,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 177. Frecuencias de la puntuación de la escal Numérica en la prueba pretest en el grupo Control

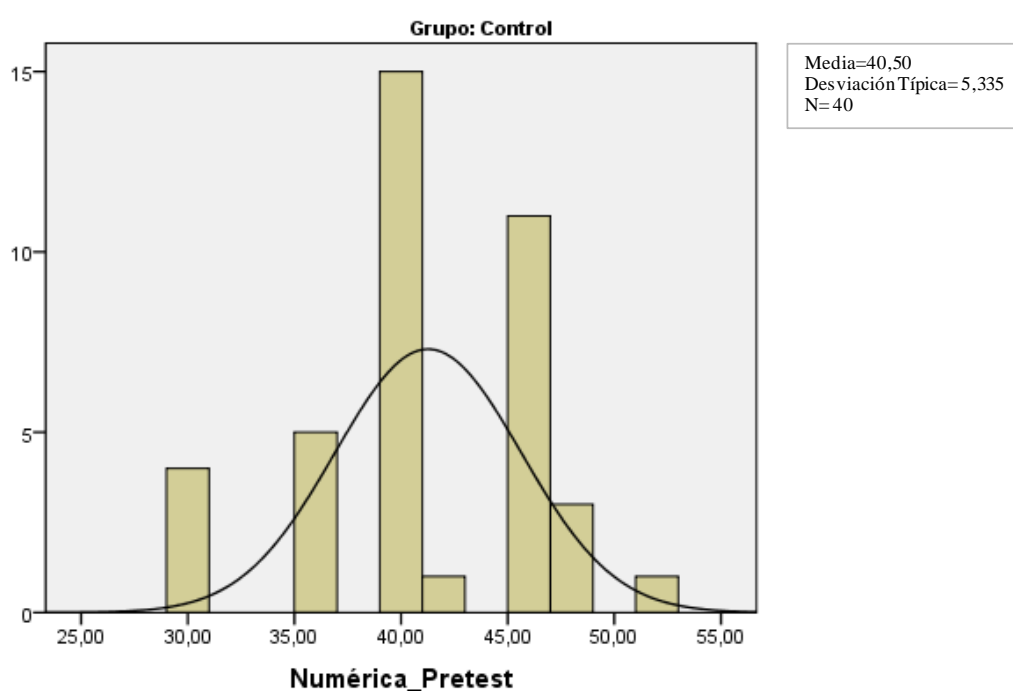


Gráfico 121. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba pretest del grupo



Control

Puntuación Escala Numérica Postest (Grupo Control)				
Numérico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
35,00	3	7,5	7,5	7,5
36,00	1	2,5	2,5	10,0
37,00	1	2,5	2,5	12,5
39,00	10	25,0	25,0	37,5
40,00	1	2,5	2,5	40,0
41,00	5	12,5	12,5	52,5
43,00	7	17,5	17,5	70,0
45,00	4	10,0	10,0	80,0
46,00	3	7,5	7,5	87,5
47,00	3	7,5	7,5	95,0
49,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 178. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba postest en el grupo Control

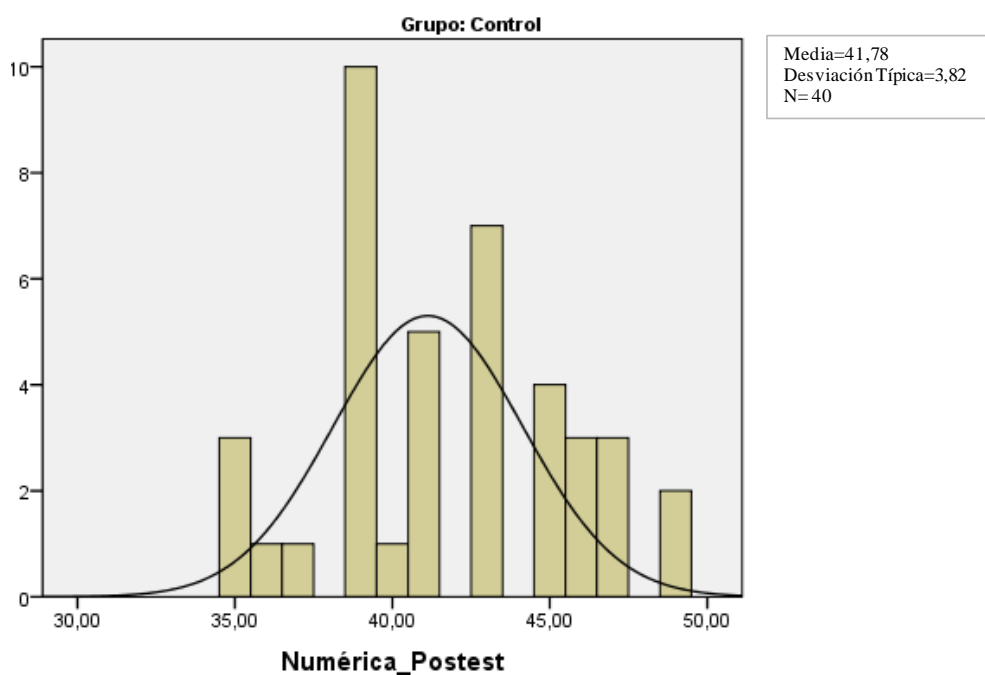


Gráfico 122. Frecuencias de la puntuación de la escala Numérica en la prueba postest del grupo Control



7.4.4.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico de la escala Numérica, cómo la media es superior en el posttest que en el pretest en ambos grupos. Y superior en el grupo Experimental que en el Control en el posttest.

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Numérico Pretest	Experimental	80	39,3500	5,16831
	Control	40	40,5000	5,33494
Numérico Posttest	Experimental	80	43,5500	4,55598
	Control	40	41,7750	3,81957

Tabla 179. Estadísticos de la puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo

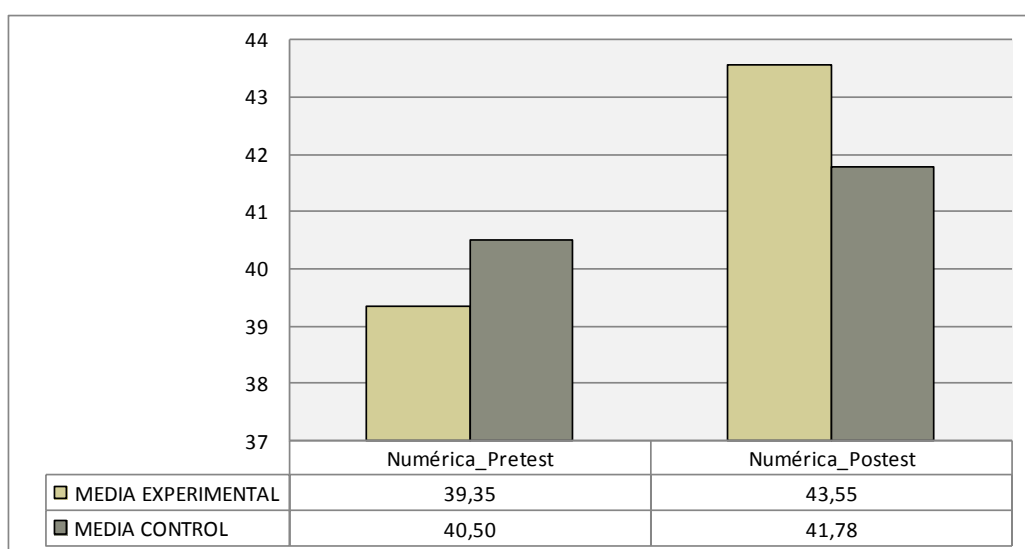


Gráfico 123. Medias de la puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo



7.4.4.3 Correlaciones

En la escala Numérica, entre los parámetros del pretest y el posttest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05).

Tanto en el grupo Experimental como en el grupo Control, la correlación es positiva y moderada.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Númerica Pretest y Númerica Posttest	,573	,000	,512	,001

Tabla 180. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo

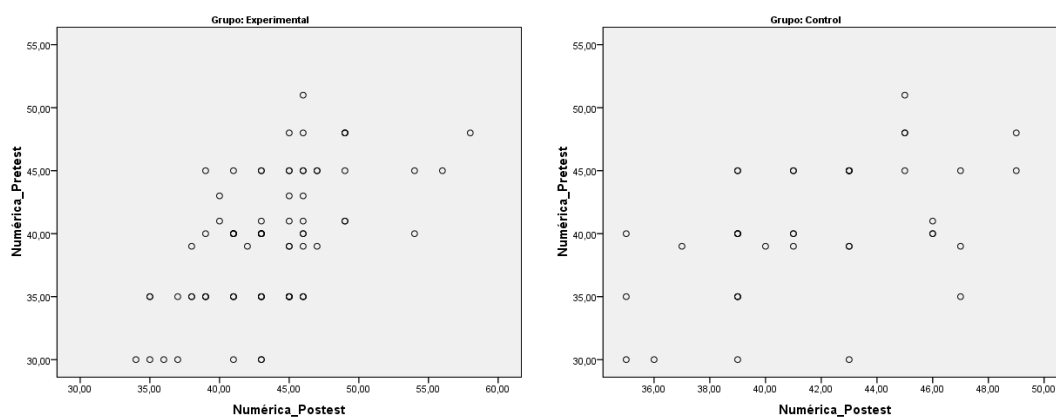


Gráfico 124. Correlaciones entre puntuación de la escala Numérica pretest y posttest en función del grupo



7.4.4.4 Análisis de covarianza (grupo) (ANCOVA)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala numérica del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación numérica obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación Escala Numérica Posttest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Numérica Posttest	43,5500	80	4,55598
Control	Numérica Posttest	41,7750	40	3,81957

Tabla 181. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Numérica en función del grupo.

Variable dependiente: escala Numérica posttest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Numérica Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	756,981 ^a	2	378,490	28,834	,000	,330
Intersección	1181,448	1	1181,448	90,004	,000	,435
Numérica pretest	672,964	1	672,964	51,267	,000	,305
Grupo	139,626	1	139,626	10,637	,001	,083
Error	1535,811	117	13,127			
Total	223743,000	120				
Total corregida	2292,792	119				

Tabla 182. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Numérica en función del grupo. Variable dependiente escala Numérica posttest



Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada).

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Numérica_Prestest = 39,7333

Gráfico 125. Medias marginales de la escala Numérica en prueba posttest

Variable dependiente: Puntuación Escala Numérica Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	2,301 [*]	,705	,001	,904	3,698
Control	Experimental	-2,301 [*]	,705	,001	-3,698	-,904

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 183. Comparaciones por pares de la escala Numérica en función del grupo. Variable dependiente: escala Numérica posttest



7.4.4.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala numérica de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación numérica de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación numérica obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación escala Numérico Postest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	44,0000	39	4,60549
	Mujer	43,1220	41	4,52325
Control	Hombre	41,5000	20	4,26121
	Mujer	42,0500	20	3,41012

Tabla 184. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Numérica en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Numérica postest

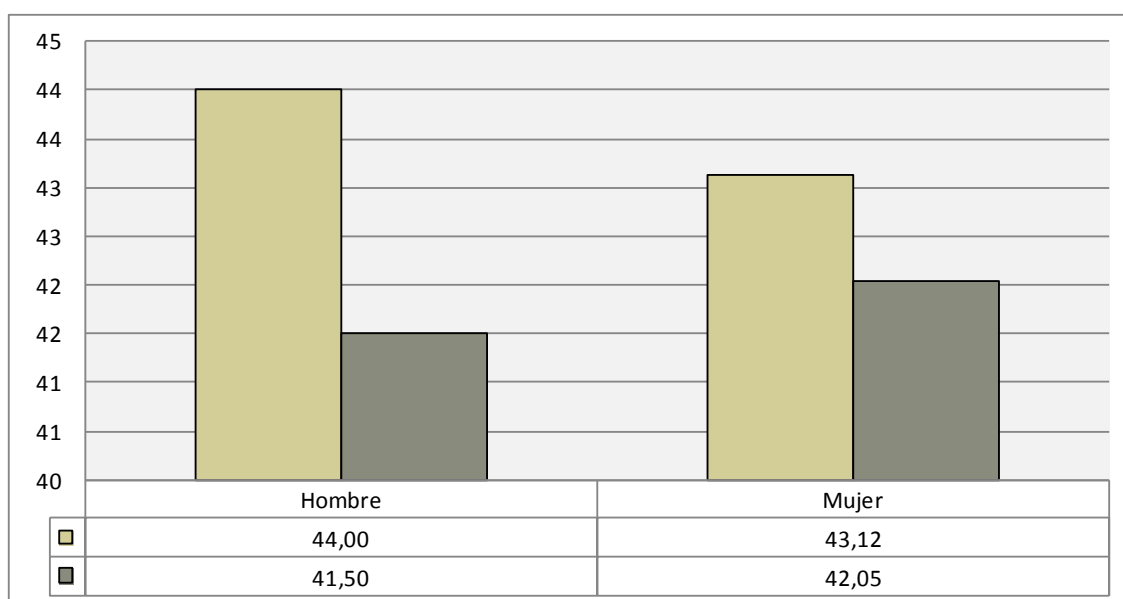


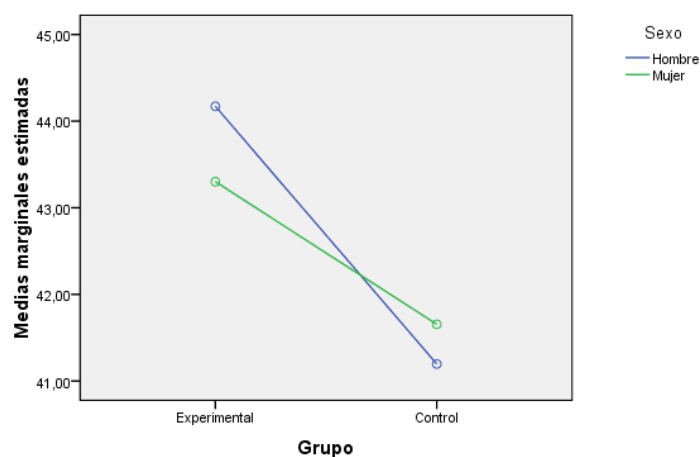
Gráfico 126. Media en la puntuación de la escala Numérica en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Numérica Posttest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	774,214 ^a	4	193,553	14,658	,000	,338
Intersección	1183,284	1	1183,284	89,609	,000	,438
Número pretest	671,763	1	671,763	50,872	,000	,307
Grupo	140,867	1	140,867	10,668	,001	,085
Sexo	1,128	1	1,128	,085	,771	,001
Grupo * Sexo	11,766	1	11,766	,891	,347	,008
Error	1518,578	115	13,205			
Total	223743,000	120				
Total corregida	2292,792	119				

Tabla 185. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Numérica en función del grupo y sexo. Variable dependiente: escala Numérica posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Numérica_Pretest = 39,7333

Gráfico 127. Medias marginales de la escala Numérica en prueba Posttest en función del grupo y sexo



7.4.5 General cognitiva

7.4.5.1 Descriptivos

Puntuación Escala General Cognitiva Pretest (Grupo Experimental)				
General Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
76,00	2	2,5	2,5	2,5
77,00	1	1,3	1,3	3,8
78,00	2	2,5	2,5	6,3
79,00	4	5,0	5,0	11,3
80,00	3	3,8	3,8	15,0
81,00	5	6,3	6,3	21,3
82,00	3	3,8	3,8	25,0
83,00	6	7,5	7,5	32,5
85,00	1	1,3	1,3	33,8
87,00	1	1,3	1,3	35,0
88,00	3	3,8	3,8	38,8
89,00	3	3,8	3,8	42,5
91,00	1	1,3	1,3	43,8
93,00	4	5,0	5,0	48,8
95,00	9	11,3	11,3	60,0
97,00	7	8,8	8,8	68,8
99,00	5	6,3	6,3	75,0
100,00	5	6,3	6,3	81,3
101,00	3	3,8	3,8	85,0
103,00	8	10,0	10,0	95,0
104,00	2	2,5	2,5	97,5
108,00	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 186. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest en el grupo Experimental

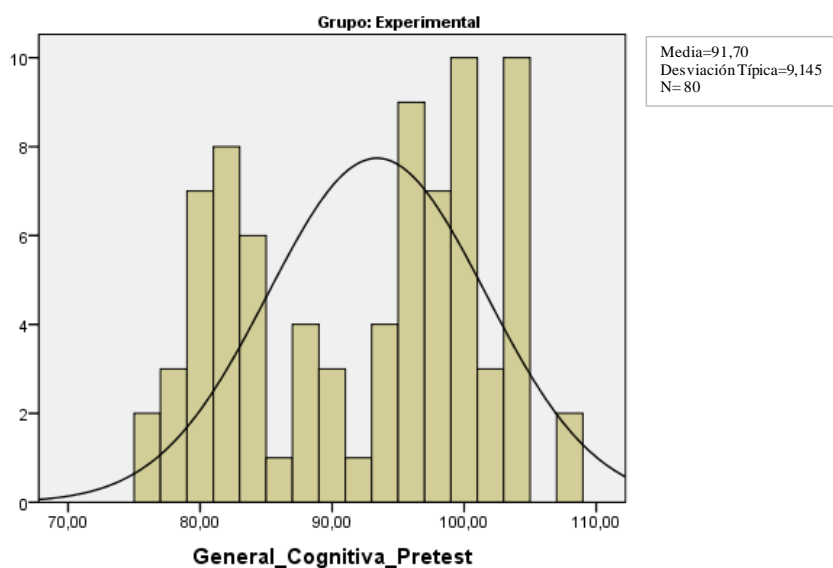


Gráfico 128. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación escala General Cognitiva Postest (Grupo Experimental)				
General Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
83,00	1	1,3	1,3	1,3
84,00	2	2,5	2,5	3,8
86,00	1	1,3	1,3	5,0
87,00	1	1,3	1,3	6,3
88,00	5	6,3	6,3	12,5
89,00	2	2,5	2,5	15,0
90,00	1	1,3	1,3	16,3
92,00	5	6,3	6,3	22,5
93,00	4	5,0	5,0	27,5
94,00	18	22,5	22,5	50,0
95,00	11	13,8	13,8	63,8
96,00	9	11,3	11,3	75,0
97,00	3	3,8	3,8	78,8
98,00	7	8,8	8,8	87,5
100,00	3	3,8	3,8	91,3
101,00	1	1,3	1,3	92,5
102,00	1	1,3	1,3	93,8
103,00	1	1,3	1,3	95,0
114,00	1	1,3	1,3	96,3
118,00	1	1,3	1,3	97,5
119,00	1	1,3	1,3	98,8
123,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 187. Frecuencias en la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba postest grupo Experimental

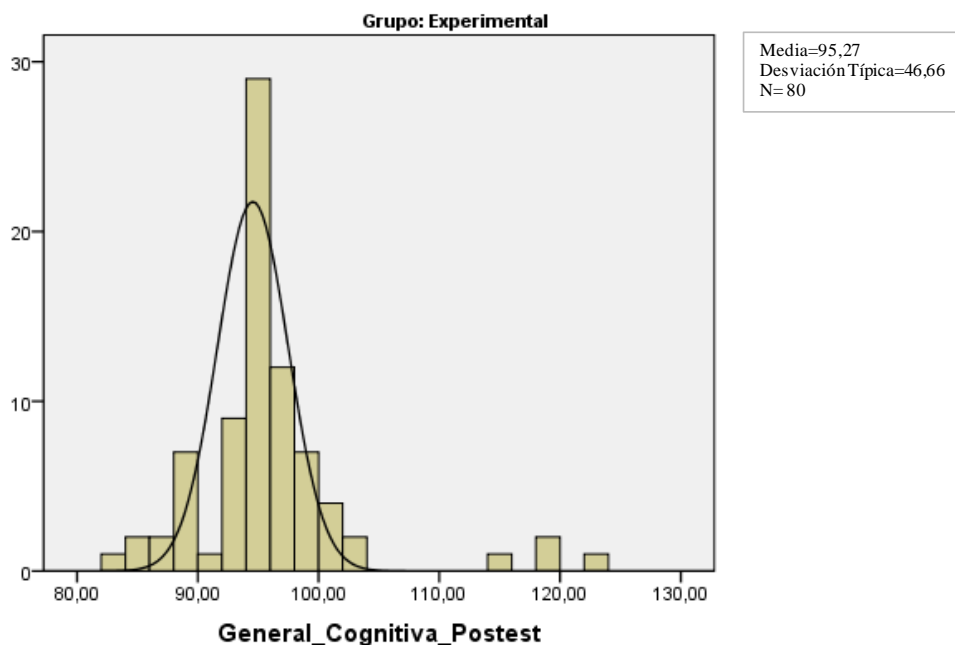


Gráfico 129. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba postest del grupo Experimental



Puntuación Escala General Cognitiva Pretest (Grupo Control)				
General Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
74,00	2	5,0	5,0	5,0
76,00	1	2,5	2,5	7,5
78,00	1	2,5	2,5	10,0
79,00	2	5,0	5,0	15,0
80,00	1	2,5	2,5	17,5
81,00	2	5,0	5,0	22,5
82,00	1	2,5	2,5	25,0
83,00	3	7,5	7,5	32,5
85,00	1	2,5	2,5	35,0
88,00	1	2,5	2,5	37,5
93,00	3	7,5	7,5	45,0
95,00	3	7,5	7,5	52,5
97,00	4	10,0	10,0	62,5
99,00	1	2,5	2,5	65,0
100,00	3	7,5	7,5	72,5
101,00	5	12,5	12,5	85,0
103,00	3	7,5	7,5	92,5
104,00	1	2,5	2,5	95,0
105,00	1	2,5	2,5	97,5
106,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 188. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest en el grupo Control

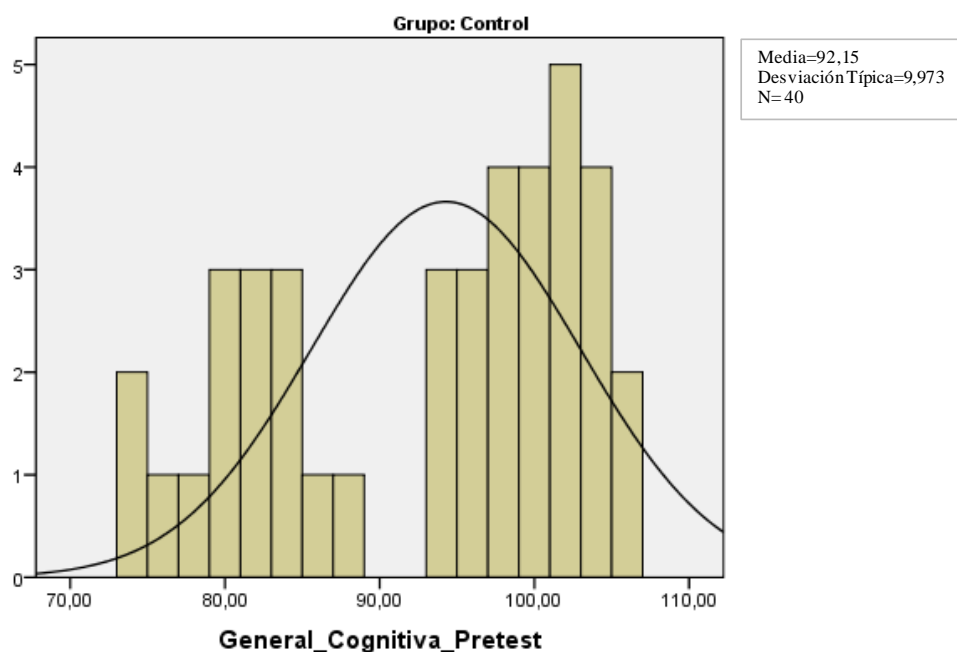


Gráfico 130. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba pretest del grupo Control



Puntuación Escala General Cognitiva Posttest (Grupo Control)				
General Cognitiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
83,00	3	7,5	7,5	7,5
85,00	2	5,0	5,0	12,5
86,00	1	2,5	2,5	15,0
87,00	1	2,5	2,5	17,5
88,00	3	7,5	7,5	25,0
89,00	5	12,5	12,5	37,5
90,00	2	5,0	5,0	42,5
91,00	4	10,0	10,0	52,5
93,00	3	7,5	7,5	60,0
94,00	6	15,0	15,0	75,0
95,00	1	2,5	2,5	77,5
96,00	5	12,5	12,5	90,0
97,00	1	2,5	2,5	92,5
98,00	1	2,5	2,5	95,0
101,00	1	2,5	2,5	97,5
102,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 189. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest en el grupo Control

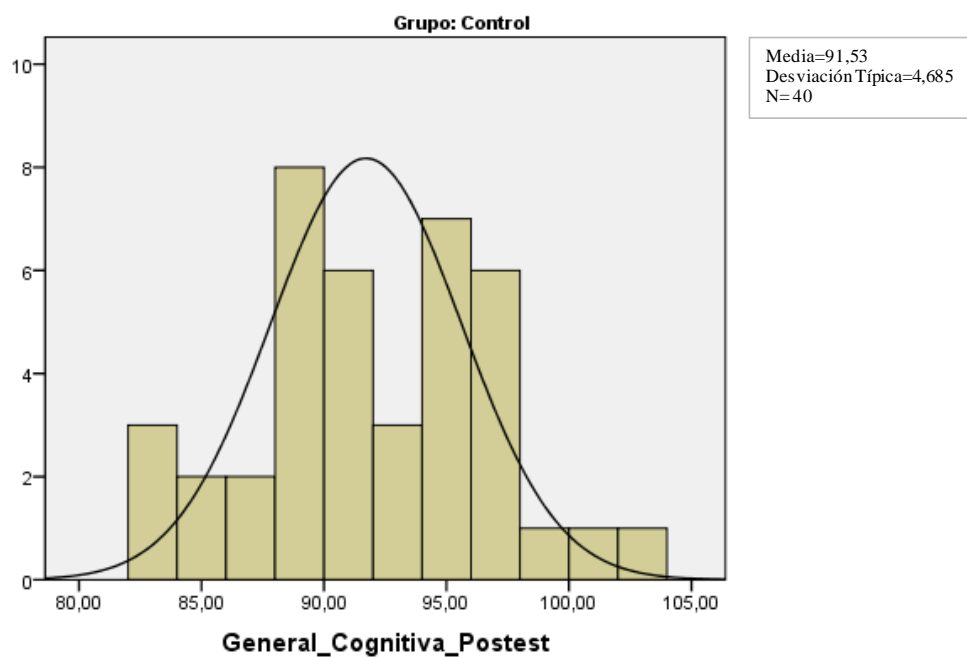


Gráfico 131. Frecuencias de la puntuación de la escala General Cognitiva en la prueba posttest del grupo Control



7.4.5.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico de la escala General Cognitiva, cómo la media es superior en el posttest que en el pretest en el grupo Experimental, siendo inferior en el grupo Control. Y superior en el grupo Experimental que en el de Control en el posttest.

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
General Cognitiva Pretest	Experimental	80	91,7000	9,14496
	Control	40	92,1500	4,61318
General Cognitiva Posttest	Experimental	80	95,2750	9,97317
	Control	40	91,5250	4,68488

Tabla 190. Estadísticos de la puntuación de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo

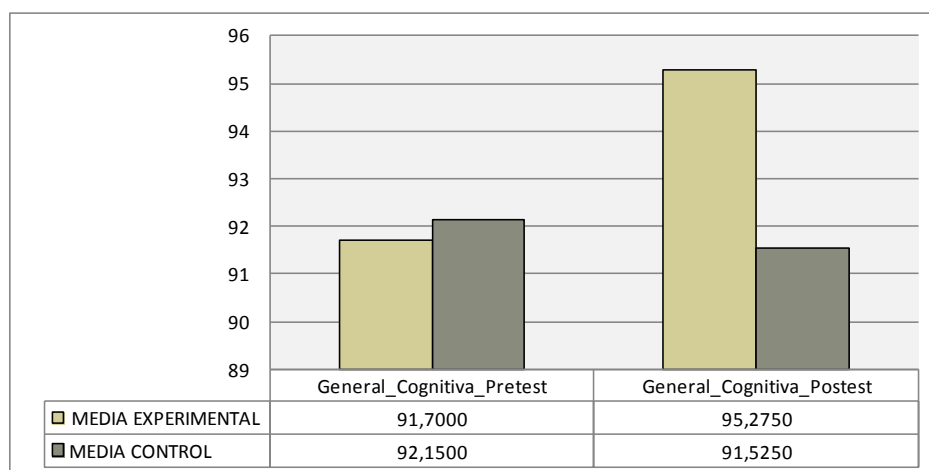


Gráfico 132. Medias de la puntuación de la escala General Cognitiva pretest y posttest en función del grupo



7.4.5.3 Correlaciones

En la escala General Cognitiva, entre los parámetros del pretest y el postest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05).

La relación es positiva y baja en el grupo Experimental; y, positiva y moderada en el grupo Control.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
General Cognitiva Pretest y General Cognitiva Postest	,362	,001	,446	,004

Tabla 191. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala General Cognitiva pretest y postest en función del grupo

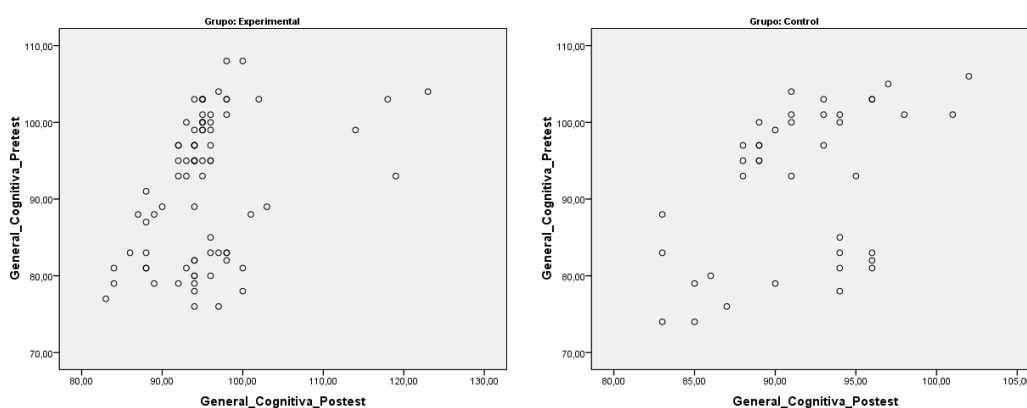


Gráfico 133. Correlaciones entre las puntuación de la escala General Cognitiva pretest y postest en función del grupo



7.4.5.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se planea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala General Cognitiva del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación General cognitiva obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación Escala General Cognitiva Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	General Cognitiva Postest	95,2750	80	6,65986
Control	General Cognitiva Postest	91,5250	40	4,68488

Tabla 192. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala General Cognitiva en función del grupo. Variable dependiente: escala General Cognitiva postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala General Cognitiva Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	997,772 ^a	2	498,886	15,619	,000	,211
Intersección	6183,041	1	6183,041	193,574	,000	,623
General Cognitiva pretest	622,772	1	622,772	19,497	,000	,143
Grupo	397,050	1	397,050	12,431	,001	,096
Error	3737,153	117	31,941			
Total	1065619,000	120				
Total corregida	4734,925	119				

Tabla 193. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala General Cognitiva en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva postest

Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental

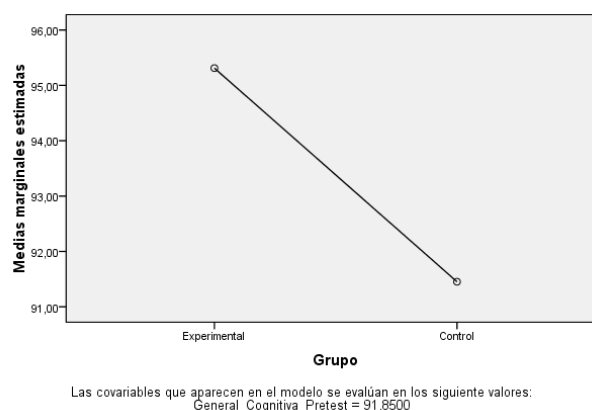


Gráfico 134. Medias marginales de la escala General Cognitiva en prueba Postest

Variable dependiente: Puntuación Escala General Cognitiva Postest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimentl	Control	3,860 [*]	1,095	,001	1,692	6,028
Control	Experimental	-3,860 [*]	1,095	,001	-6,028	-1,692

Basadas en las medias marginales estimadas.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 194. Comparaciones por pares de la escala General Cognitiva en función del grupo.

Variable dependiente puntuación escala General Cognitiva posttest

7.4.5.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala General Cognitiva de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación General Cognitiva de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación General Cognitiva obtenida en la prueba pretest.



Variable dependiente: Puntuación Escala General Cognitiva Postest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	95,4615	39	6,31142
	Mujer	95,0976	41	7,04913
Control	Hombre	91,1500	20	5,24430
	Mujer	91,9000	20	4,15363

Tabla 195. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva postest

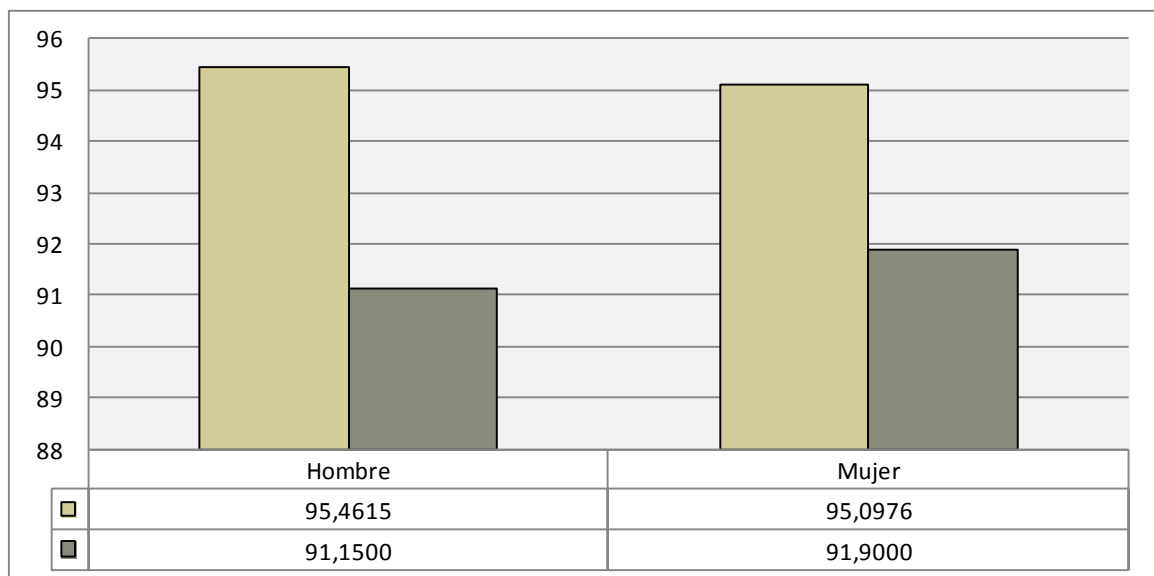


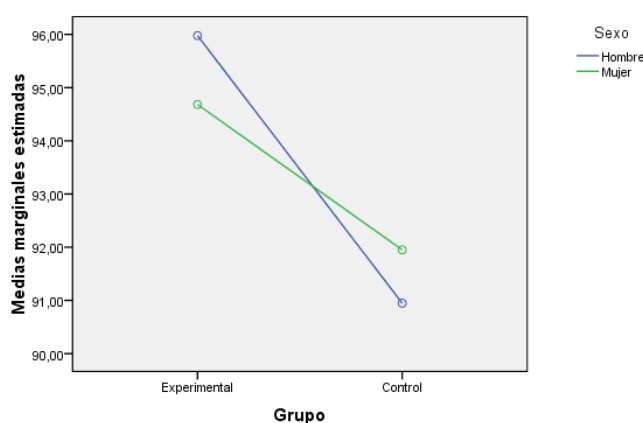
Gráfico 135. Media en la puntuación de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala General Cognitiva Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	1040,285 ^a	4	260,071	8,095	,000	,220
Intersección	5869,736	1	5869,736	182,702	,000	,614
General Cognitiva pretest	657,012	1	657,012	20,450	,000	,151
Grupo	401,182	1	401,182	12,487	,001	,098
Sexo	,561	1	,561	,017	,895	,000
Grupo * Sexo	34,708	1	34,708	1,080	,301	,009
Error	3694,640	115	32,127			
Total	1065619,000	120				
Total corregida	4734,925	119				

Tabla 196. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala General Cognitiva en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala General Cognitiva posttest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores:
General_Cognitiva_Pretest = 91,8500

Gráfico 136. Medias marginales de la escala General Cognitiva en prueba posttest en función del grupo y sexo



7.4.6 Memoria

7.4.6.1 Descriptivos

Puntuación Escala Memoria Pretest (Grupo Experimental)				
Memoria	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
36,00	3	3,8	3,8	3,8
37,00	6	7,5	7,5	11,3
39,00	11	13,8	13,8	25,0
40,00	6	7,5	7,5	32,5
41,00	2	2,5	2,5	35,0
42,00	2	2,5	2,5	37,5
44,00	9	11,3	11,3	48,8
47,00	20	25,0	25,0	73,8
49,00	11	13,8	13,8	87,5
51,00	7	8,8	8,8	96,3
53,00	2	2,5	2,5	98,8
56,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 197. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest en el grupo Experimental

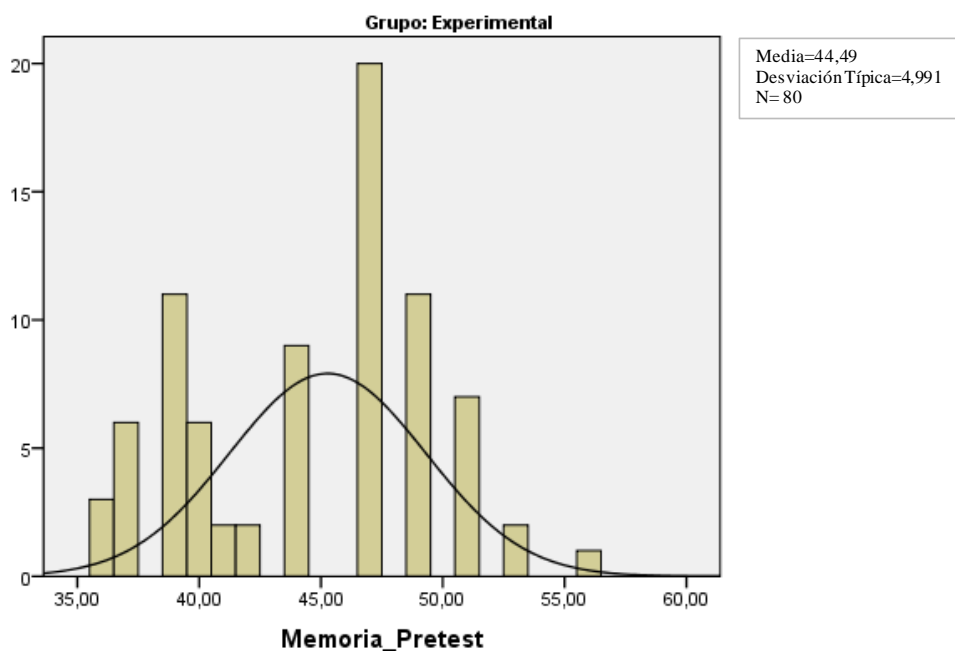


Gráfico 137. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación escala Memoria Posttest (Grupo Experimental)				
Memoria	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
39,00	1	1,3	1,3	1,3
41,00	1	1,3	1,3	2,5
42,00	1	1,3	1,3	3,8
44,00	9	11,3	11,3	15,0
45,00	13	16,3	16,3	31,3
47,00	12	15,0	15,0	46,3
49,00	17	21,3	21,3	67,5
51,00	11	13,8	13,8	81,3
52,00	4	5,0	5,0	86,3
54,00	3	3,8	3,8	90,0
55,00	3	3,8	3,8	93,8
57,00	2	2,5	2,5	96,3
58,00	1	1,3	1,3	97,5
62,00	1	1,3	1,3	98,8
63,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 198. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest en el grupo Experimental

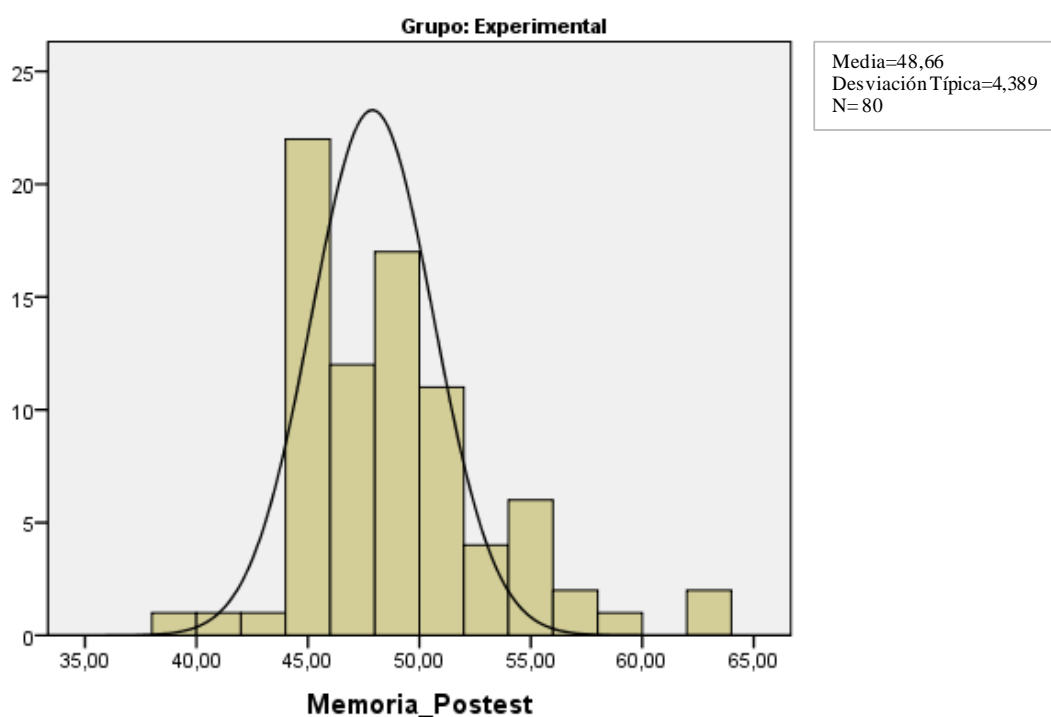


Gráfico 138. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest del grupo Experimental



Puntuación Escala Memoria Pretest (Grupo Control)				
Memoria	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
37,00	3	7,5	7,5	7,5
39,00	5	12,5	12,5	20,0
40,00	3	7,5	7,5	27,5
44,00	10	25,0	25,0	52,5
47,00	7	17,5	17,5	70,0
49,00	8	20,0	20,0	90,0
51,00	1	2,5	2,5	92,5
53,00	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 199. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest en el grupo Control

Tabla 200.

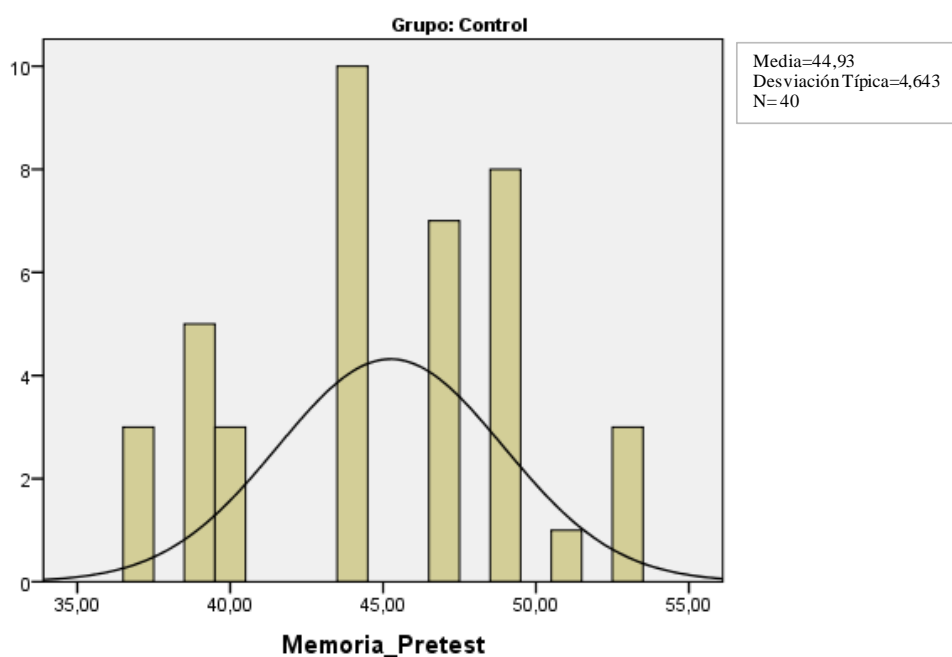


Gráfico 139. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba pretest del grupo Control



Puntuación Memoria Posttest (Grupo Control)				
Memoria	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	1	2,5	2,5	2,5
39,00	4	10,0	10,0	12,5
41,00	1	2,5	2,5	15,0
42,00	5	12,5	12,5	27,5
44,00	7	17,5	17,5	45,0
45,00	6	15,0	15,0	60,0
46,00	1	2,5	2,5	62,5
47,00	3	7,5	7,5	70,0
49,00	7	17,5	17,5	87,5
51,00	3	7,5	7,5	95,0
52,00	1	2,5	2,5	97,5
54,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 201. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest en el grupo Control

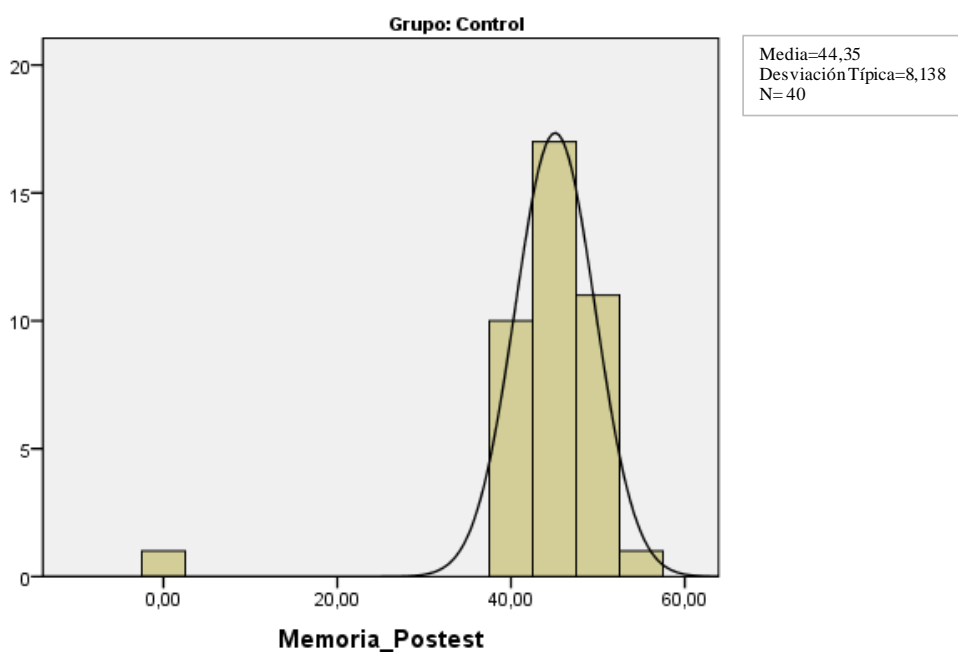


Gráfico 140. Frecuencias de la puntuación de la escala Memoria en la prueba posttest del grupo Control



7.4.6.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico de la escala General Cognitiva, como la media es superior en el posttest que en el pretest en el grupo Experimental, siendo inferior en el grupo Control. Y superior en el grupo Experimental que en el Control en el posttest

Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Memoria Pretest	Experimental	80	44,4875	4,99112
	Control	40	44,9250	4,61318
Memoria Posttest	Experimental	80	48,6625	4,6431
	Control	40	44,3500	8,13839

Tabla 202. Estadísticos de la puntuación de la escala Memoria en pretest y posttest en función del grupo

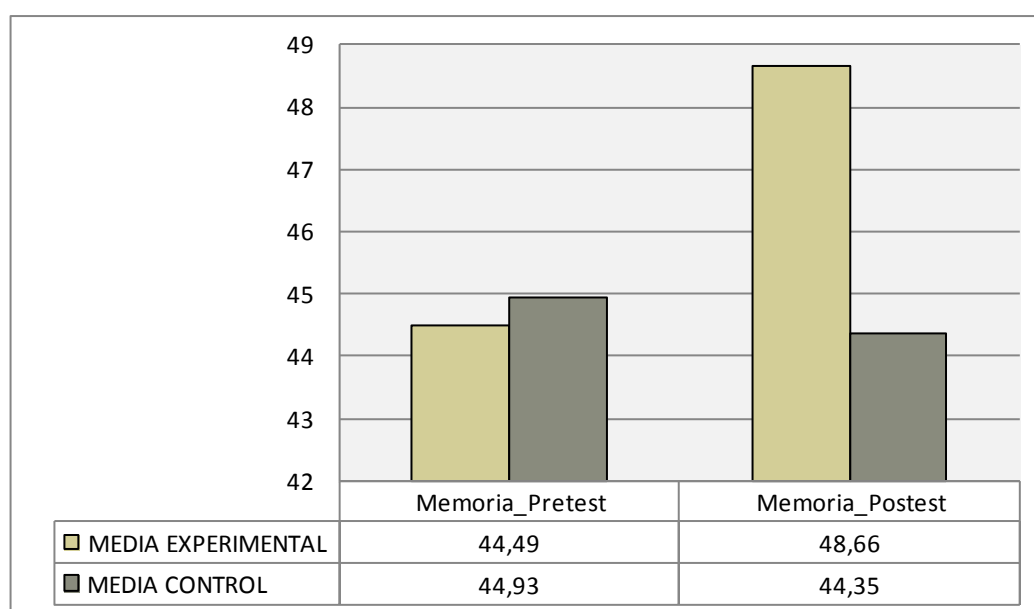


Gráfico 141. Medias de la puntuación de la escala Memoria en pretest y posttest en función del grupo



7.4.6.3 Correlaciones

En la escala Memoria, entre los parámetros del pretest y del postest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05) solo en el grupo Experimental, no siéndolo en el grupo Control.

La relación es positiva y baja en el grupo Experimental, y positiva y muy baja en el grupo Control.

	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Memoria Pretest y Memoria Postest	,290	,009	,049	,764

Tabla 203. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Memoria pretest y postest en función del grupo

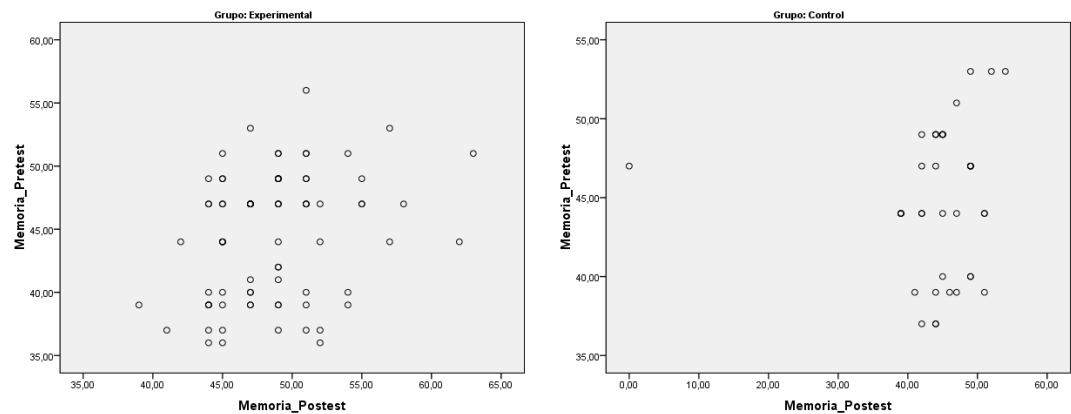


Gráfico 142. Correlaciones entre puntuación de la escala Memoria pretest y postest en función del grupo



7.4.6.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala de memoria del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en memoria obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación Escala Memoria Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Memoria Postest	48,6625	80	4,38912
Control	Memoria Postest	44,3500	40	8,13839

Tabla 204. Estadísticos de muestras relacionadas de escala Memoria en función del grupo.

Variable dependiente: puntuación escala Memoria postest

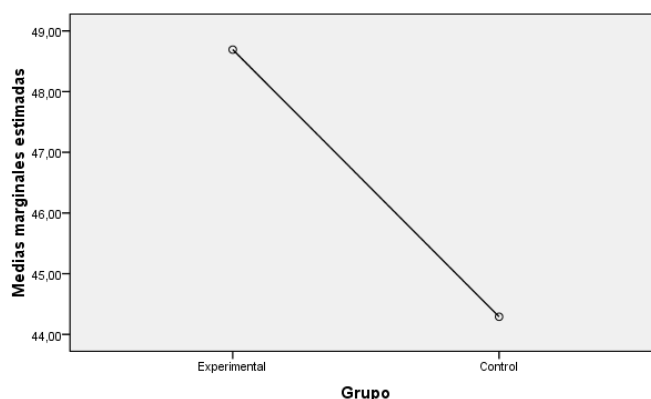
Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Memoria Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	612,919 ^a	2	306,459	8,991	,000	,133
Intersección	1938,353	1	1938,353	56,867	,000	,327
Memoria pretest	116,981	1	116,981	3,432	,066	,028
Grupo	515,748	1	515,748	15,131	,000	,115
Error	3988,006	117	34,086			
Total	272225,000	120				
Total corregida	4600,925	119				

Tabla 205. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Memoria en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria postest



Rechazamos la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada).

La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Memoria_Pretest = 44,6333

Gráfico 143. Medias marginales de la escala Memoria en prueba posttest

Variable dependiente: Puntuación Escala Memoria Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	4,402 [*]	1,132	,000	2,161	6,643
Control	Experimental	-4,402 [*]	1,132	,000	-6,643	-2,161

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 206. Comparaciones por pares de la escala Memoria en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria posttest



7.4.6.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo) (ANCOVA)

Se plantean dos hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala de memoria de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en memoria de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación de memoria obtenida en la prueba pretest.

Variable dependiente: Puntuación Escala Memoria Postest				
Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	48,7436	39	4,44095
	Mujer	48,5854	41	4,39304
Control	Hombre	42,7000	20	10,60338
	Mujer	46,0000	20	4,21776

Tabla 207. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Memoria en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria postest

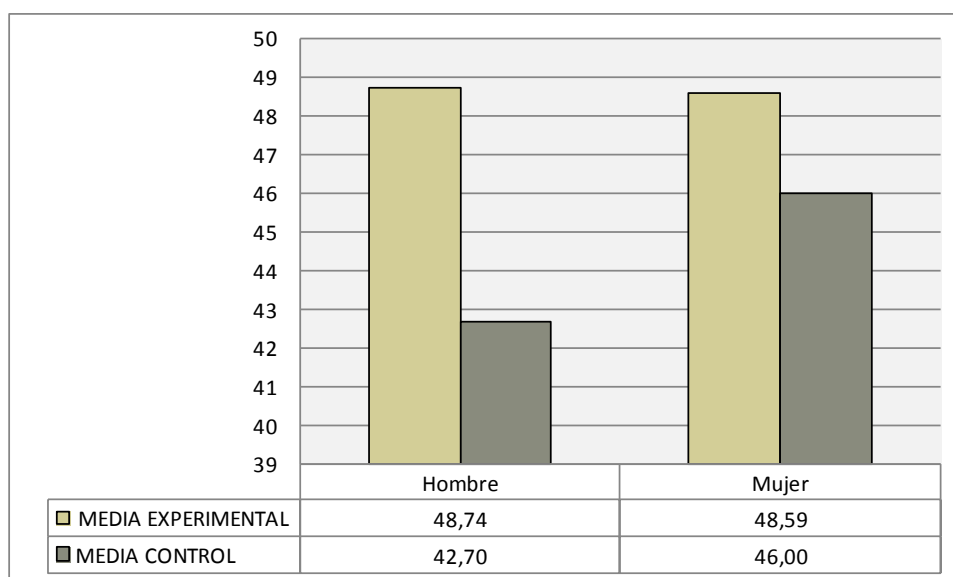


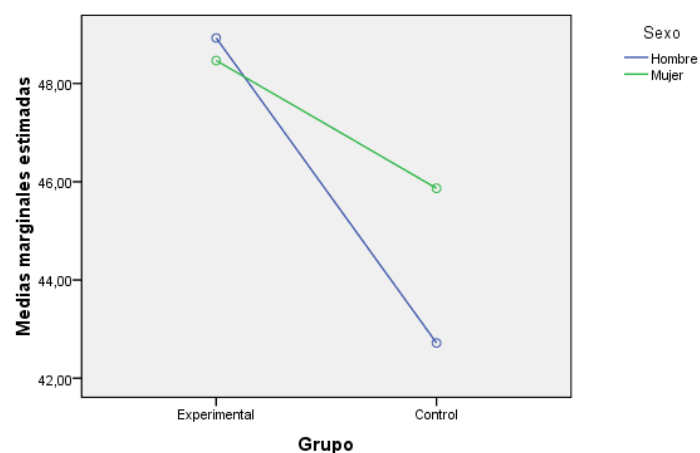
Gráfico 144. Media en la puntuación de la escala Memoria en función del grupo y sexo



Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Memoria Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	716,300 ^a	4	179,075	5,301	,001	,156
Intersección	1920,879	1	1920,879	56,865	,000	,331
Memoria pretest	110,963	1	110,963	3,285	,073	,028
Grupo	516,527	1	516,527	15,291	,000	,117
Sexo	47,653	1	47,653	1,411	,237	,012
Grupo * Sexo	86,695	1	86,695	2,567	,112	,022
Error	3884,625	115	33,779			
Total	272225,000	120				
Total corregida	4600,925	119				

Tabla 208. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Memoria en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Memoria postest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Memoria_Pretest = 44,6333

Gráfico 145. Medias marginales de la escala Memoria en prueba postest en función del grupo y sexo

7.4.7 Motricidad

7.4.7.1 Descriptivos

Puntuación Escala Motricidad Pretest (Grupo Experimental)				
Motricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33,00	2	2,5	2,5	2,5
37,00	3	3,8	3,8	6,3
38,00	8	10,0	10,0	16,3
39,00	8	10,0	10,0	26,3
40,00	7	8,8	8,8	35,0
41,00	3	3,8	3,8	38,8
42,00	1	1,3	1,3	40,0
43,00	3	3,8	3,8	43,8
45,00	7	8,8	8,8	52,5
46,00	9	11,3	11,3	63,8
47,00	14	17,5	17,5	81,3
49,00	6	7,5	7,5	88,8
51,00	6	7,5	7,5	96,3
53,00	1	1,3	1,3	97,5
55,00	1	1,3	1,3	98,8
58,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 209. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest en el grupo Experimental

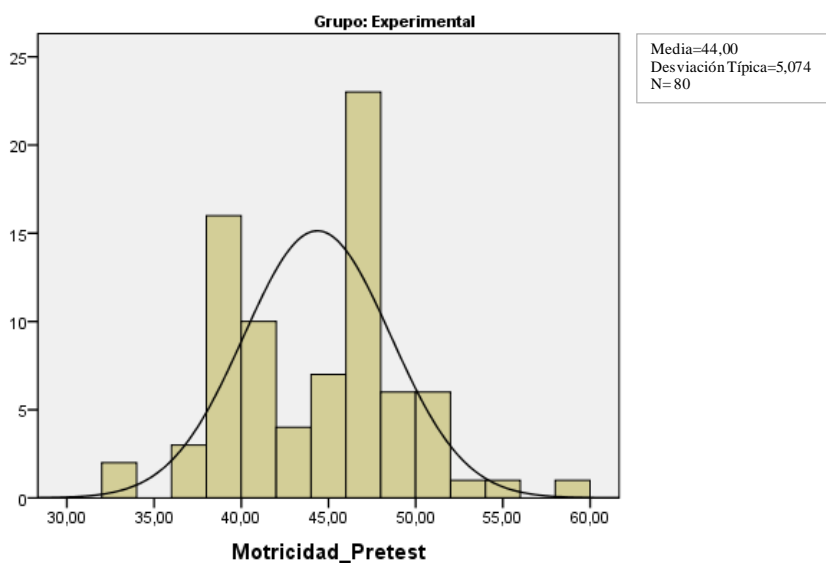


Gráfico 146. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest del grupo Experimental



Puntuación Escala Motricidad Postest (Grupo Experimental)				
Motricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
37,00	1	1,3	1,3	1,3
39,00	1	1,3	1,3	2,5
40,00	1	1,3	1,3	3,8
41,00	8	10,0	10,0	13,8
42,00	7	8,8	8,8	22,5
44,00	8	10,0	10,0	32,5
46,00	12	15,0	15,0	47,5
48,00	17	21,3	21,3	68,8
49,00	6	7,5	7,5	76,3
51,00	11	13,8	13,8	90,0
53,00	2	2,5	2,5	92,5
57,00	2	2,5	2,5	95,0
58,00	2	2,5	2,5	97,5
62,00	1	1,3	1,3	98,8
67,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 210. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba postest en el grupo Experimental

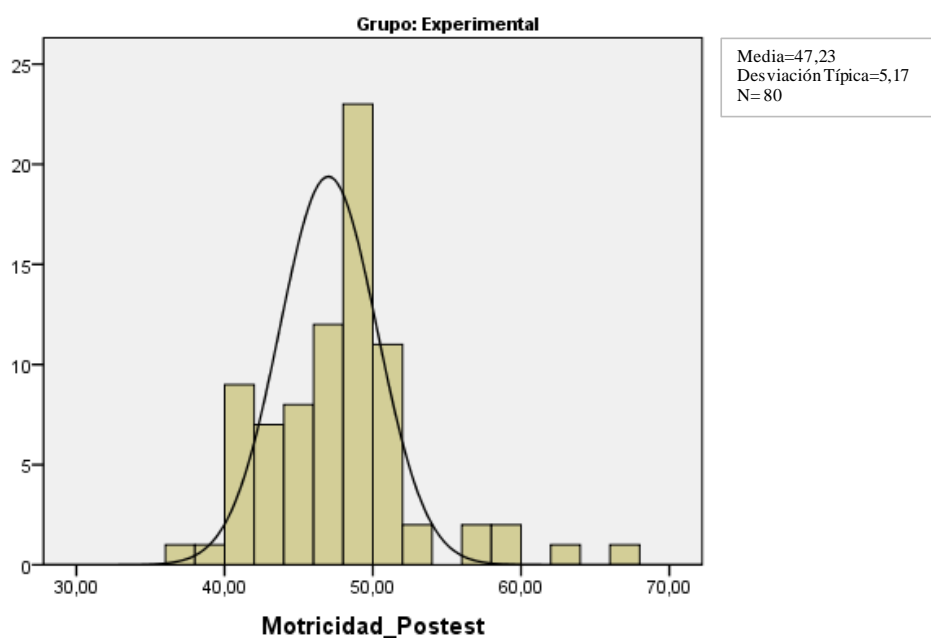


Gráfico 147. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba postest del grupo Experimental



Puntuación Escala Motricidad Pretest (Grupo Control)				
Motricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
37,00	1	2,5	2,5	2,5
38,00	4	10,0	10,0	12,5
39,00	3	7,5	7,5	20,0
40,00	3	7,5	7,5	27,5
41,00	1	2,5	2,5	30,0
43,00	1	2,5	2,5	32,5
44,00	2	5,0	5,0	37,5
45,00	4	10,0	10,0	47,5
46,00	6	15,0	15,0	62,5
47,00	5	12,5	12,5	75,0
49,00	7	17,5	17,5	92,5
51,00	1	2,5	2,5	95,0
53,00	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 211. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest en el grupo Control

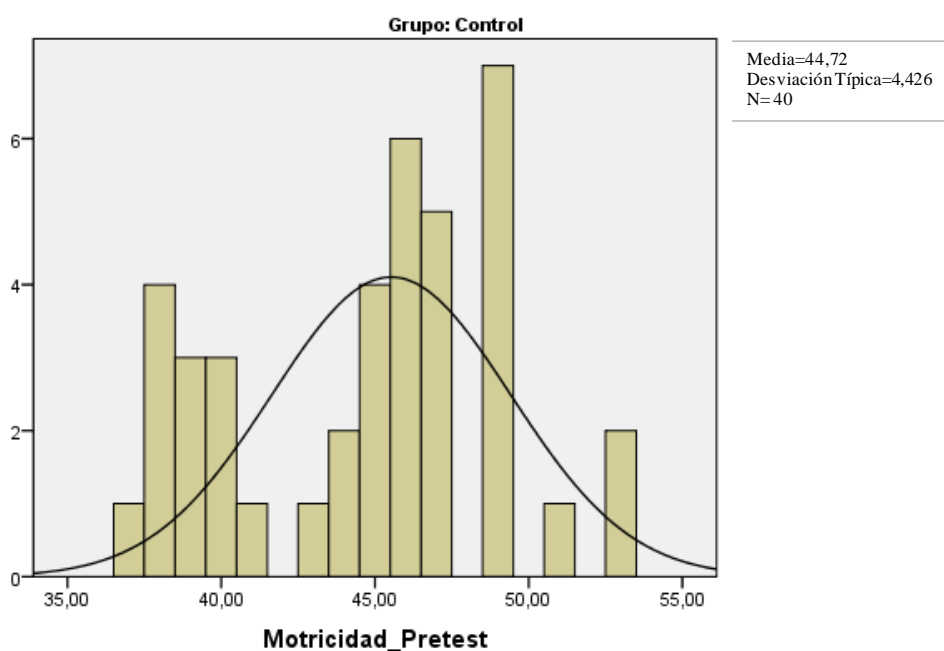


Gráfico 148. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba pretest del grupo Control

Puntuación Escala Motricidad Postest (Grupo Control)				
Motricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
39,00	1	2,5	2,5	2,5
40,00	1	2,5	2,5	5,0
41,00	4	10,0	10,0	15,0
42,00	4	10,0	10,0	25,0
44,00	5	12,5	12,5	37,5
46,00	8	20,0	20,0	57,5
48,00	4	10,0	10,0	67,5
49,00	3	7,5	7,5	75,0
51,00	8	20,0	20,0	95,0
55,00	1	2,5	2,5	97,5
57,00	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabla 212. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba postest en el grupo Control

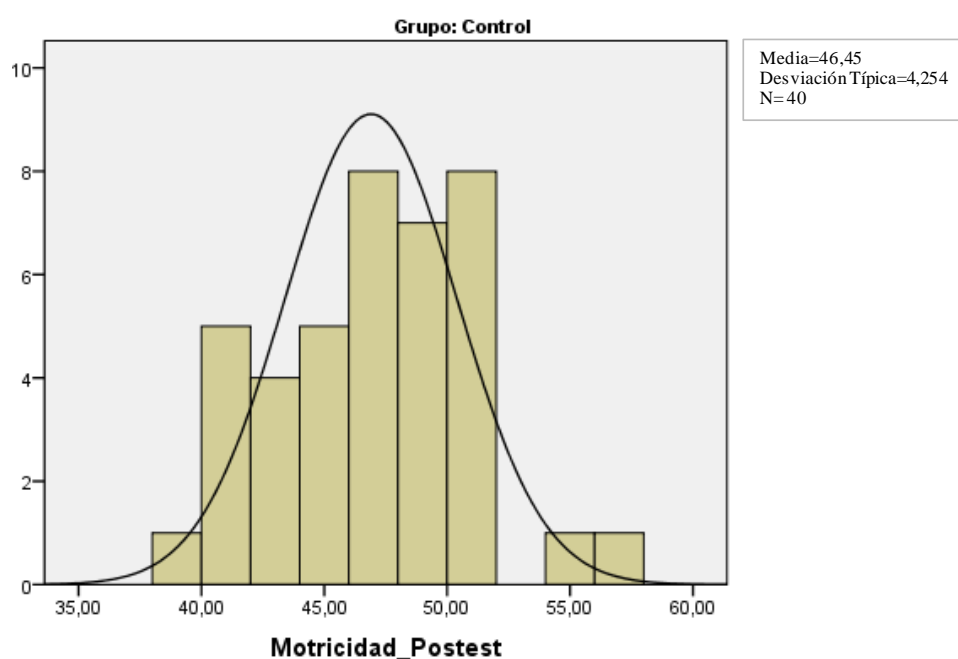


Gráfico 149. Frecuencias de la puntuación de la escala Motricidad en la prueba postest del grupo Control

7.4.7.2 Estadísticos

Se puede observar en la tabla de estadísticos y en el gráfico de la escala Motricidad, cómo la media es superior en el postest que en el pretest en el grupo Experimental, siendo inferior en el grupo Control. Y es inferior en el grupo Experimental que en el de Control en el postest.



Estadísticos				
	Grupo	N	Media	Desv. Típ
Motricidad Pretest	Experimental	80	44,0000	5,07413
	Control	40	47,2250	5,17045
Motricidad Postest	Experimental	80	44,7250	4,42596
	Control	40	46,4500	4,25441

Tabla 213. Estadísticos de la puntuación de la escala Motricidad pretest y postest en función del grupo

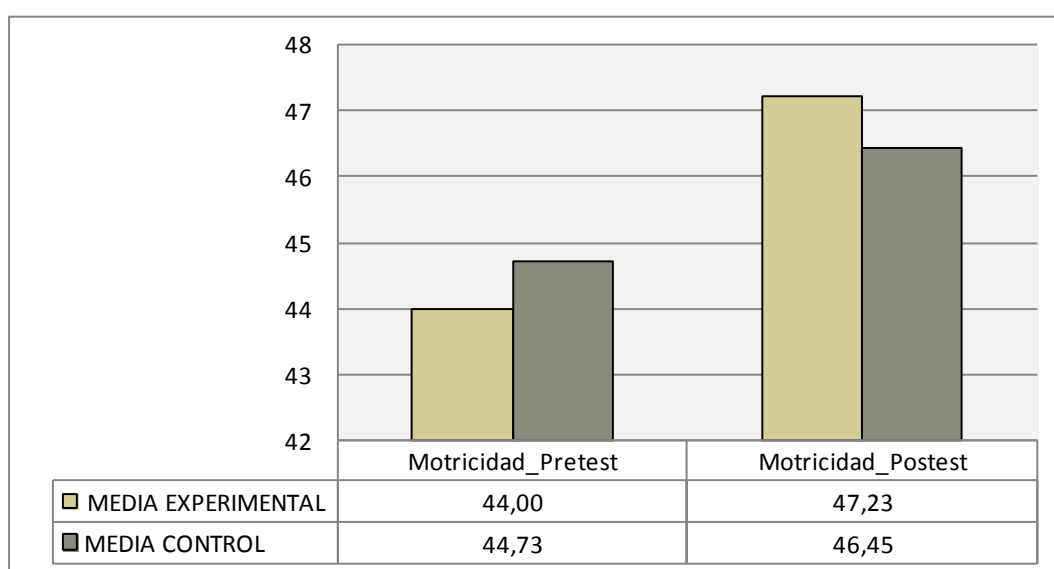


Gráfico 150. Medias de la puntuación de la escala Motricidad pretest y postest en función del grupo

7.4.7.3 Correlaciones

En la escala Motricidad, entre los parámetros del pretest y el postest, el coeficiente resulta significativo (sig. inferior a 0,05) en ambos grupos, Control y Experimental.

La relación es positiva y baja en el grupo Control, y positiva y moderada en el grupo Experimental.



	Experimental		Control	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Motricidad Pretest y Motricidad Posttest	,533	,000	,327	,040

Tabla 214. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo

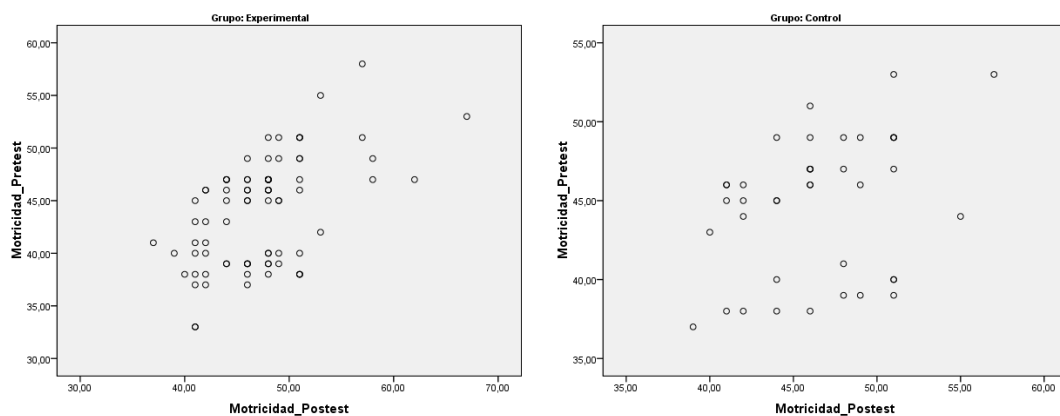


Gráfico 151. Correlaciones entre las puntuaciones de la escala Motricidad pretest y posttest en función del grupo

7.4.7.4 Análisis de covarianza (grupo)

Se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala de motricidad del grupo al que pertenece (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación en motricidad obtenida en la prueba pretest.



Variable dependiente: Puntuación Escala Motricidad Postest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo		Media	N	Desviación típ.
Experimental	Motricidad Postest	47,2250	80	5,17045
Control	Motricidad Postest	46,4500	40	4,25441

Tabla 215. Estadísticos de muestras relacionadas de la escala Motricidad en función del grupo.

Variable dependiente: puntuación escala Motricidad postest

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Motricidad Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	662,517 ^a	2	331,258	17,849	,000	,234
Intersección	913,241	1	913,241	49,209	,000	,296
Motricidad pretest	646,500	1	646,500	34,836	,000	,229
Grupo	33,492	1	33,492	1,805	,182	,015
Error	2171,350	117	18,559			
Total	267538,000	120				
Total corregida	2833,867	119				

Tabla 216. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de la escala Motricidad en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad postest

Se rechaza la hipótesis nula, (el estadístico F calculado es de 0'000 por lo que, al ser un valor menor que $\alpha = 0'05$, se rechaza la hipótesis nula planteada). La dirección encontrada es a favor del grupo Experimental.

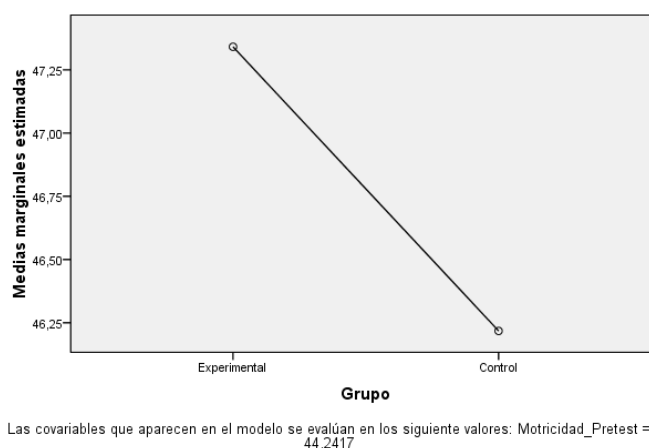


Gráfico 152. Medias marginales de la escala Motricidad en prueba Posttest

Variable dependiente: Puntuación Escala Motricidad Posttest						
Comparaciones por pares						
(I)Grupo	(J)Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	Control	1,123	,836	,182	-,533	2,780
Control	Experimental	-1,123	,836	,182	-2,780	,533

Basadas en las medias marginales estimadas.
 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
 a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 217. Comparaciones por pares de la escala Motricidad en función del grupo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest

7.4.7.5 Análisis de covarianza (grupo y sexo)

Se plantean las siguientes hipótesis nulas:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida en la escala de motricidad de los alumnos en función del sexo.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en motricidad de los alumnos en función del efecto conjunto de las variables: sexo y grupo al que pertenecen (Control o Experimental), controlando el efecto que pueda ejercer la puntuación de motricidad obtenida en la prueba pretest.



Variable dependiente: Puntuación Escala Motricidad Posttest

Estadísticos de muestras relacionadas				
Grupo	Sexo	Media	N	Desviación típ.
Experimental	Hombre	46,9744	39	5,08603
	Mujer	47,4634	41	5,30140
Control	Hombre	46,7000	20	4,66905
	Mujer	46,2000	20	3,90142

Tabla 218. Estadísticos de muestras relacionadas de escala Motricidad en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad posttest

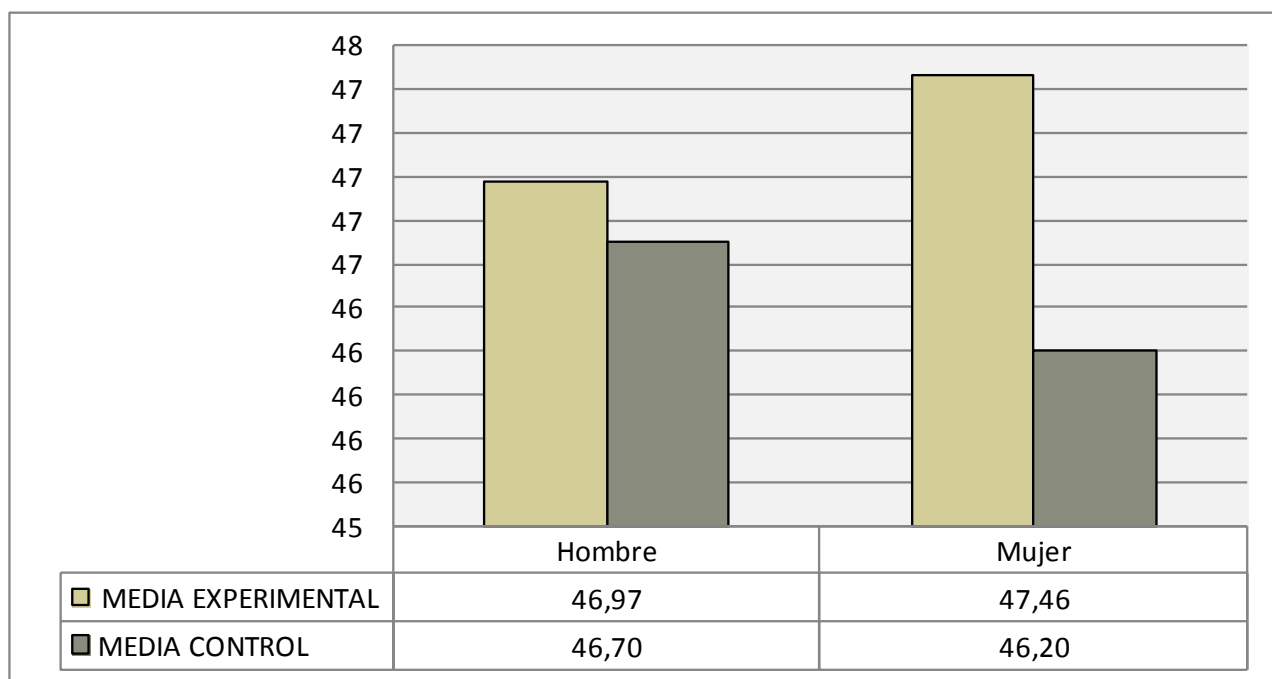
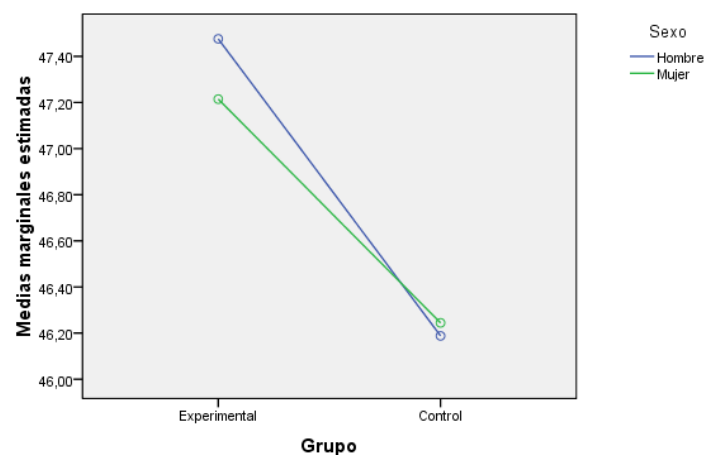


Gráfico 153. Media en la puntuación de la escala Memoria en función del grupo y sexo

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: Puntuación Escala Motricidad Postest						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	663,886 ^a	4	165,971	8,796	,000	,234
Intersección	884,292	1	884,292	46,864	,000	,290
Motricidad pretest	640,589	1	640,589	33,949	,000	,228
Grupo	33,803	1	33,803	1,791	,183	,015
Sexo	,280	1	,280	,015	,903	,000
Grupo * Sexo	,661	1	,661	,035	,852	,000
Error	2169,981	115	18,869			
Total	267538,000	120				
Total corregida	2833,867	119				

Tabla 219. Pruebas de los efectos inter-sujetos. Análisis de covarianza de escala Motricidad en función del grupo y sexo. Variable dependiente: puntuación escala Motricidad postest

El valor de la probabilidad asociada, tanto en sexo como en la interacción entre grupo y sexo, es superior a un $\alpha = 0,05$. Por lo tanto no significativa y se aceptan las dos hipótesis nulas.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Motricidad_Pretest = 44,2417

Gráfico 154. Medias marginales de la escala Motricidad en prueba Postest en función del grupo y sexo



Resumen escalas

En las siguientes gráficas resumimos lo comentado anteriormente y podemos observar como las medias de todas las puntuaciones son superiores en el grupo Experimental que en el grupo de Control.

Lo que nos indica que el programa de actividades ha sido efectivo, dado que se han obtenido resultados mejores en todas las escalas cuando los alumnos realizan el programa que cuando no.

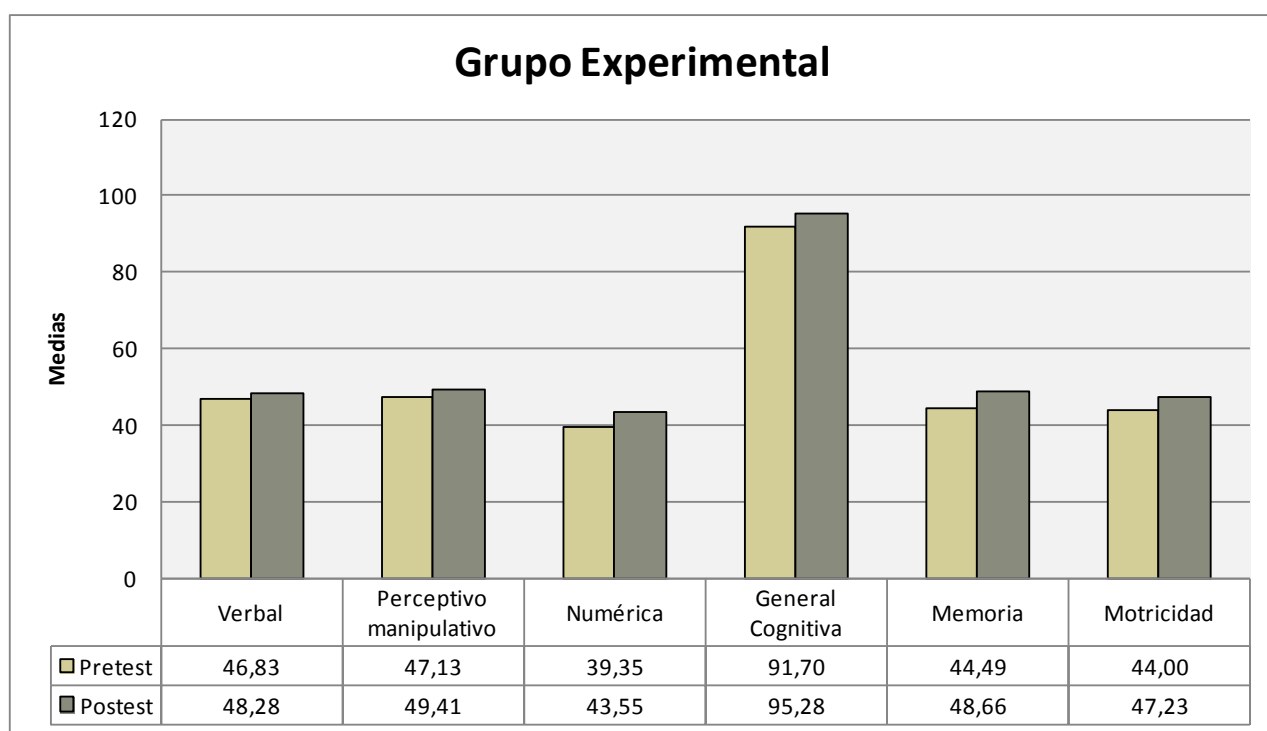


Gráfico 155. Grupo experimental



En el caso del grupo Control, es más evidente que los resultados no mejoran ya que en todas las escalas la puntuación media es superior en el pretest que en el posttest, excepto en las escalas numérica y motricidad donde existe una ligera la mejoría en el posttest.

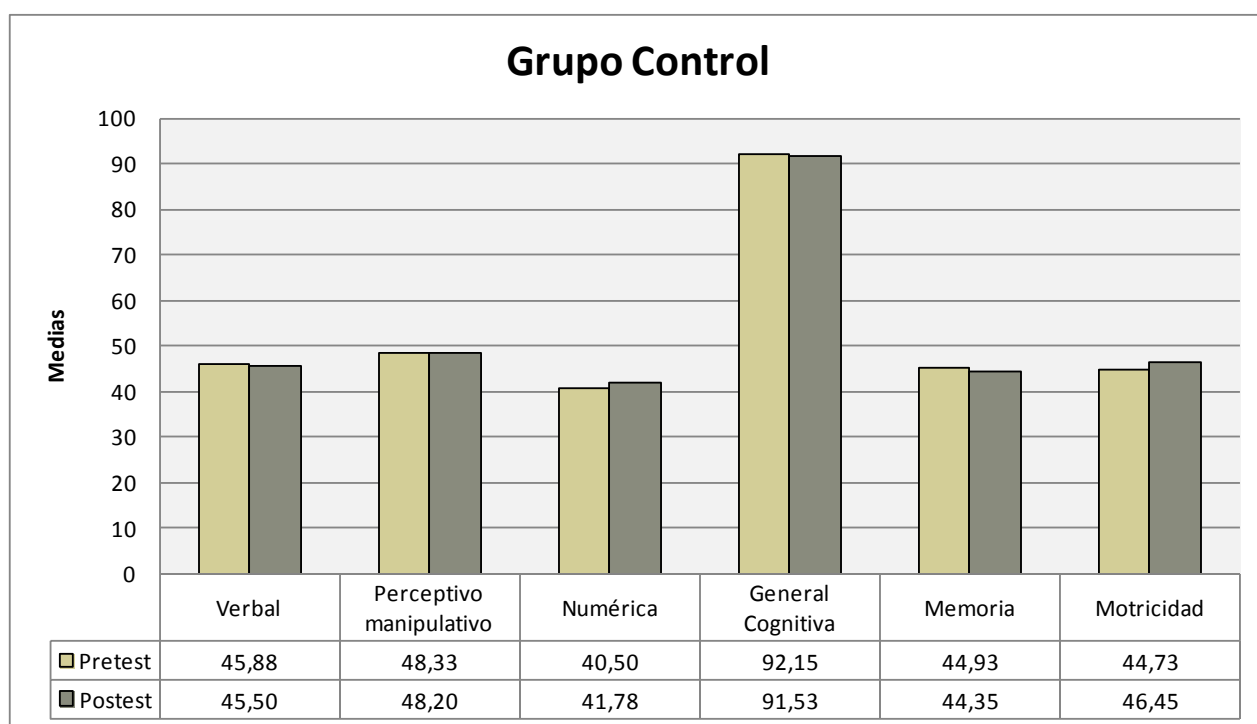


Gráfico 156. Grupo Control



7.5 ANEXO V. Tabla de correlaciones

INVENTARIO DE DESARROLLO BATTELLE
PRETEST, CORRELACIONES BATTELLE

		Correlaciones						
		Interacción Adultos_previa	Expresión de sent./afecto previa	Autoconcepto previa	Interacción Compañeros previa	Colaboración previa	Rol social previa	Total previa
Interacción Adultos previa	Correlación de Pearson	1	-,053	,030	,051	,101	,018	,349**
	Sig. (bilateral)		,565	,742	,577	,272	,846	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Expresión de sent./afecto previa	Correlación de Pearson	-,053	1	,131	,138	,110	-,027	,459**
	Sig. (bilateral)	,565		,153	,134	,230	,772	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Autoconcepto previa	Correlación de Pearson	,030	,131	1	,167	,123	-,154	,546**
	Sig. (bilateral)	,742	,153		,069	,180	,092	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Interacción Compañeros previa	Correlación de Pearson	,051	,138	,167	1	,032	,018	,601**
	Sig. (bilateral)	,577	,134	,069		,731	,848	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Colaboración previa	Correlación de Pearson	,101	,110	,123	,032	1	-,120	,336**
	Sig. (bilateral)	,272	,230	,180	,731		,192	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Rol social previa	Correlación de Pearson	,018	-,027	-,154	,018	-,120	1	,331**
	Sig. (bilateral)	,846	,772	,092	,848	,192		,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Total previa	Correlación de Pearson	,349**	,459**	,546**	,601**	,336**	,331**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO DE CONTROL

Correlaciones

		Interacción Adultos previa	Expresión de sent./afecto previa	Autoconcepto previa	Interacción Compañeros previa	Colaboración previa	Rol social previa	Total previa
Interacción Adultos previa	Correlación de Pearson	1	-,074	-,257	,123	,092	,106	,384*
	Sig. (bilateral)		,651	,109	,448	,571	,516	,014
	N	40	40	40	40	40	40	40
Expresión de sent./afecto previa	Correlación de Pearson	-,074	1	,027	,150	-,222	-,097	,380*
	Sig. (bilateral)	,651		,867	,356	,169	,553	,016
	N	40	40	40	40	40	40	40
Autoconcepto previa	Correlación de Pearson	-,257	,027	1	-,158	,090	-,231	,191
	Sig. (bilateral)	,109	,867		,330	,582	,151	,237
	N	40	40	40	40	40	40	40
Interacción Compañeros previa	Correlación de Pearson	,123	,150	-,158	1	,115	,039	,591**
	Sig. (bilateral)	,448	,356	,330		,481	,810	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40
Colaboración previa	Correlación de Pearson	,092	-,222	,090	,115	1	-,132	,299
	Sig. (bilateral)	,571	,169	,582	,481		,417	,061
	N	40	40	40	40	40	40	40
Rol social previa	Correlación de Pearson	,106	-,097	-,231	,039	-,132	1	,395*
	Sig. (bilateral)	,516	,553	,151	,810	,417		,012
	N	40	40	40	40	40	40	40
Total previa	Correlación de Pearson	,384*	,380*	,191	,591**	,299	,395*	1
	Sig. (bilateral)	,014	,016	,237	,000	,061	,012	
	N	40	40	40	40	40	40	40

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO EXPERIMENTAL

		Correlaciones						
		Interacción Adultos previa	Expresión de sent./afecto previa	Autoconcepto previa	Interacción Compañeros previa	Colaboración previa	Rol social previa	Total previa
Interacción Adultos previa	Correlación de Pearson	1	-,044	,134	,024	,106	-,022	,352**
	Sig. (bilateral)		,700	,235	,833	,351	,850	,001
	N	80	80	80	80	80	80	80
Expresión de sent./afecto previa	Correlación de Pearson	-,044	1	,131	,113	,283*	,022	,480**
	Sig. (bilateral)	,700		,247	,319	,011	,844	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Autoconcepto previa	Correlación de Pearson	,134	,131	1	,213	,125	-,102	,602**
	Sig. (bilateral)	,235	,247		,057	,268	,367	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Interacción Compañeros previa	Correlación de Pearson	,024	,113	,213	1	-,012	,028	,590**
	Sig. (bilateral)	,833	,319	,057		,918	,802	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Colaboración previa	Correlación de Pearson	,106	,283*	,125	-,012	1	-,109	,353**
	Sig. (bilateral)	,351	,011	,268	,918		,337	,001
	N	80	80	80	80	80	80	80
Rol social previa	Correlación de Pearson	-,022	,022	-,102	,028	-,109	1	,352**
	Sig. (bilateral)	,850	,844	,367	,802	,337		,001
	N	80	80	80	80	80	80	80
Total previa	Correlación de Pearson	,352**	,480**	,602**	,590**	,353**	,352**	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,001	,001	
	N	80	80	80	80	80	80	80

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

POSTEST CORRELACIONES BATTELLE

		Correlaciones						
		Interacción Adultos final	Expresión de sent./afecto final	Autoconcepto final	Interacción Compañeros final	Colaboración final	Rol social final	Total final
Interacción Adultos final	Correlación de Pearson	1	,172	,249**	,331**	,132	,066	,541**
	Sig. (bilateral)		,061	,006	,000	,151	,475	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Expresión de sent./afecto final	Correlación de Pearson	,172	1	,486**	,227*	,133	-,041	,554**
	Sig. (bilateral)	,061		,000	,012	,148	,654	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Autoconcepto final	Correlación de Pearson	,249**	,486**	1	,428**	,121	-,110	,700**
	Sig. (bilateral)	,006	,000		,000	,187	,232	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Interacción Compañeros final	Correlación de Pearson	,331**	,227*	,428**	1	-,040	,078	,688**
	Sig. (bilateral)	,000	,012	,000		,664	,396	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Colaboración final	Correlación de Pearson	,132	,133	,121	-,040	1	-,051	,269**
	Sig. (bilateral)	,151	,148	,187	,664		,578	,003
	N	120	120	120	120	120	120	120
Rol social final	Correlación de Pearson	,066	-,041	-,110	,078	-,051	1	,399**
	Sig. (bilateral)	,475	,654	,232	,396	,578		,000
	N	120	120	120	120	120	120	120
Total final	Correlación de Pearson	,541**	,554**	,700**	,688**	,269**	,399**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,003	,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

GRUPO DE CONTROL

		Correlaciones						
		Interacción Adultos final	Expresión de sent./afecto final	Autoconcepto final	Interacción Compañeros final	Colaboración final	Rol social final	Total final
Interacción Adultos final	Correlación de Pearson	1	,100	-,204	,172	-,027	,263	,557**
	Sig. (bilateral)		,539	,208	,289	,871	,101	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40
Expresión de sent./afecto final	Correlación de Pearson	,100	1	,065	,002	-,091	-,182	,181
	Sig. (bilateral)	,539		,689	,990	,578	,261	,264
	N	40	40	40	40	40	40	40
Autoconcepto final	Correlación de Pearson	-,204	,065	1	-,030	,182	-,304	,079
	Sig. (bilateral)	,208	,689		,856	,262	,056	,627
	N	40	40	40	40	40	40	40
Interacción Compañeros final	Correlación de Pearson	,172	,002	-,030	1	-,148	,204	,549**
	Sig. (bilateral)	,289	,990	,856		,363	,207	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40
Colaboración final	Correlación de Pearson	-,027	-,091	,182	-,148	1	-,157	,175
	Sig. (bilateral)	,871	,578	,262	,363		,335	,279
	N	40	40	40	40	40	40	40
Rol social final	Correlación de Pearson	,263	-,182	-,304	,204	-,157	1	,665**
	Sig. (bilateral)	,101	,261	,056	,207	,335		,000
	N	40	40	40	40	40	40	40
Total final	Correlación de Pearson	,557**	,181	,079	,549**	,175	,665**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,264	,627	,000	,279	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO EXPERIMENTAL

		Correlaciones						
		Interacción Adultos final	Expresión de sent./afecto final	Autoconcepto final	Interacción Compañeros final	Colaboración final	Rol social final	Total final
Interacción Adultos final	Correlación de Pearson	1	,123	,281*	,329**	,227*	-,016	,518**
	Sig. (bilateral)		,279	,012	,003	,042	,890	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Expresión de sent./afecto final	Correlación de Pearson	,123	1	,464**	,155	,260*	,018	,554**
	Sig. (bilateral)	,279		,000	,170	,020	,877	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Autoconcepto final	Correlación de Pearson	,281*	,464**	1	,394**	,166	-,076	,719**
	Sig. (bilateral)	,012	,000		,000	,141	,504	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Interacción Compañeros final	Correlación de Pearson	,329**	,155	,394**	1	,021	,058	,662**
	Sig. (bilateral)	,003	,170	,000		,855	,606	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Colaboración final	Correlación de Pearson	,227*	,260*	,166	,021	1	-,001	,370**
	Sig. (bilateral)	,042	,020	,141	,855		,991	,001
	N	80	80	80	80	80	80	80
Rol social final	Correlación de Pearson	-,016	,018	-,076	,058	-,001	1	,391**
	Sig. (bilateral)	,890	,877	,504	,606	,991		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
Total final	Correlación de Pearson	,518**	,554**	,719**	,662**	,370**	,391**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

MSCA

PRETEST, CORRELACIONES MSCA

		Correlaciones					
		Verbal_previa	Percep_previa	Numer_previa	CGI_previa	Mem_previa	Motriz_previa
Verbal_previa	Correlación de Pearson	1	,642**	,354**	,907**	,813**	,733**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Percep_previa	Correlación de Pearson	,642**	1	,390**	,854**	,673**	,767**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Numer_previa	Correlación de Pearson	,354**	,390**	1	,575**	,413**	,426**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
CGI_previa	Correlación de Pearson	,907**	,854**	,575**	1	,829**	,838**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Mem_previa	Correlación de Pearson	,813**	,673**	,413**	,829**	1	,735**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	120	120	120	120	120	120
Motriz_previa	Correlación de Pearson	,733**	,767**	,426**	,838**	,735**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	120	120	120	120	120	120

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO DE CONTROL

		Correlaciones					
		Verbal_previa	Percep_previa	Numer_previa	CGI_previa	Mem_previa	Motriz_previa
Verbal_previa	Correlación de Pearson	1	,728**	,526**	,930**	,859**	,748**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40
Percep_previa	Correlación de Pearson	,728**	1	,561**	,879**	,701**	,799**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40
Numer_previa	Correlación de Pearson	,526**	,561**	1	,710**	,573**	,586**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40
CGI_previa	Correlación de Pearson	,930**	,879**	,710**	1	,846**	,857**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40
Mem_previa	Correlación de Pearson	,859**	,701**	,573**	,846**	1	,730**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40	40	40
Motriz_previa	Correlación de Pearson	,748**	,799**	,586**	,857**	,730**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO EXPERIMENTAL

		Correlaciones					
		Verbal_previa	Percep_previa	Numer_previa	CGI_previa	Mem_previa	Motriz_previa
Verbal_previa	Correlación de Pearson	1	,622**	,282*	,903**	,802**	,743**
	Sig. (bilateral)		,000	,011	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Percep_previa	Correlación de Pearson	,622**	1	,298**	,849**	,661**	,753**
	Sig. (bilateral)	,000		,007	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Numer_previa	Correlación de Pearson	,282*	,298**	1	,502**	,335**	,350**
	Sig. (bilateral)	,011	,007		,000	,002	,001
	N	80	80	80	80	80	80
CGI_previa	Correlación de Pearson	,903**	,849**	,502**	1	,824**	,837**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Mem_previa	Correlación de Pearson	,802**	,661**	,335**	,824**	1	,737**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80
Motriz_previa	Correlación de Pearson	,743**	,753**	,350**	,837**	,737**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

POST TEST

		Correlaciones					
		Verbal_final	Percep_final	Numer_final	CGI_final	Mem_final	Motriz_final
Verbal_final	Correlación de Pearson	1	,586**	,505**	,846**	,535**	,434**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Percep_final	Correlación de Pearson	,586**	1	,580**	,862**	,454**	,693**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Numer_final	Correlación de Pearson	,505**	,580**	1	,752**	,420**	,538**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
CGI_final	Correlación de Pearson	,846**	,862**	,752**	1	,577**	,660**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
Mem_final	Correlación de Pearson	,535**	,454**	,420**	,577**	1	,344**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	120	120	120	120	120	120
Motriz_final	Correlación de Pearson	,434**	,693**	,538**	,660**	,344**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	120	120	120	120	120	120

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

GRUPO DE CONTROL

		Correlaciones					
		Verbal_final	Percep_final	Numer_final	CGI_final	Mem_final	Motriz_final
Verbal_final	Correlación de Pearson	1	,531**	,371*	,849**	,280	,330*
	Sig. (bilateral)		,000	,019	,000	,080	,038
	N	40	40	40	40	40	40
Percep_final	Correlación de Pearson	,531**	1	,386*	,810**	,272	,605**
	Sig. (bilateral)	,000		,014	,000	,090	,000
	N	40	40	40	40	40	40
Numer_final	Correlación de Pearson	,371*	,386*	1	,656**	,212	,333*
	Sig. (bilateral)	,019	,014		,000	,189	,036
	N	40	40	40	40	40	40
CGI_final	Correlación de Pearson	,849**	,810**	,656**	1	,344*	,558**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,030	,000
	N	40	40	40	40	40	40
Mem_final	Correlación de Pearson	,280	,272	,212	,344*	1	,163
	Sig. (bilateral)	,080	,090	,189	,030		,314
	N	40	40	40	40	40	40
Motriz_final	Correlación de Pearson	,330*	,605**	,333*	,558**	,163	1
	Sig. (bilateral)	,038	,000	,036	,000	,314	
	N	40	40	40	40	40	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

GRUPO EXPERIMENTAL

		Correlaciones					
		Verbal_final	Percep_final	Numer_final	CGI_final	Mem_final	Motriz_final
Verbal_final	Correlación de Pearson	1	,595**	,511**	,828**	,690**	,470**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Percep_final	Correlación de Pearson	,595**	1	,629**	,882**	,625**	,719**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Numer_final	Correlación de Pearson	,511**	,629**	1	,768**	,572**	,604**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
CGI_final	Correlación de Pearson	,828**	,882**	,768**	1	,758**	,701**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Mem_final	Correlación de Pearson	,690**	,625**	,572**	,758**	1	,520**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80
Motriz_final	Correlación de Pearson	,470**	,719**	,604**	,701**	,520**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



7.6 ANEXO VI. Plantilla de evaluación del test de Battelle

ÁREA PERSONAL/SOCIAL: PRETEST

INTERACCIÓN CON EL ADULTO

mss	Alumnos Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
12-17	Sigue vocalizando cuando se le imita	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Reacciona cuando se nombra a un familiar	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
18-23	Responde a alabanzas, recompensas o promesas del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Ayuda en tareas domésticas sencillas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Saluda espontáneamente a los adultos conocidos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Responde al contacto social de adultos conocidos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Se separa fácilmente de sus padres	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Utiliza a los adultos (además de los padres) como recurso	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS/AFECTO

mss	Alumnos Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0-5	Expresa emociones	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
12-17	Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Le gusta jugar con otros niños	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
18-23	Le gusta que le lean cuentos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Expresa cariño o simpatía hacia un compañero	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Muestra entusiasmo en el trabajo o el juego	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Muestra simpatía hacia los demás	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Consuela a un compañero	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Describe sus sentimientos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Muestra actitud positiva hacia la escuela	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

AUTOCONCEPTO

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
6-11	Responde a su nombre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18-23	Expresa propiedad o posesión	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Se reconoce en el espejo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24-35	Se enorgullece de sus éxitos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Conoce su nombre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Utiliza pronm. O nombre para referirse a sí mismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Habla positivamente de sí mismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Conoce su edad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-47	Atrae la atención de los demás sobre su actividad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Conoce su nombre y apellidos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48-59	Se hace valer socialmente	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS

mss	Alumnos Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
12-17	Inicia un contacto social con compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Imita a otro niño	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
18-23	Juega solo junto a otros compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Juega al lado de otro niño	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Participa en juegos de grupo	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Comparte sus juguetes	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Se relaciona con los compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Tiene amigos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Escoge a sus amigos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Participa en el juego	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Participa en actividades de grupo	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Sabe compartir y esperar su turno	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

COLABORACIÓN

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
18-23	Sigue las normas de la vida cotidiana	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Sigue las reglas dadas por un adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Obedece las órdenes de un adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Obedece las normas y órdenes de la clase	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Espera su turno para conseguir la atención del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Busca alternativas para resolver un problema	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Hace frente a las burlas y riñas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
72-83	Participa en situaciones nuevas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

ROL SOCIAL

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
24-35	Juega representando papeles de adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Representa un papel	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Sabe si es niño o niña	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Reconoce las diferencias entre hombre y mujer	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Reconoce expresiones faciales de sentimientos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Juega representando el papel del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Ayuda cuando es necesario	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Respeto las cosas de los demás	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Pide permiso para utilizar las cosas del otro	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Reconoce los sentimientos de los demás	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Distingue las conductas aceptables de las no aceptables	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

ÁREA PERSONAL/SOCIAL: POSTEST

INTERACCIÓN CON EL ADULTO

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
12-17	Sigue vocalizando cuando se le imita	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Reacciona cuando se nombra a un familiar	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
18-23	Responde a alabanzas, recompensas o promesas del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Ayuda en tareas domésticas sencillas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Saluda espontáneamente a los adultos conocidos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Responde al contacto social de adultos conocidos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Se separa fácilmente de sus padres	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Utiliza a los adultos (además de los padres) como recurso	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS/AFECTO

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
0-5	Expresa emociones	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12-17	Muestra afecto por las personas, animales u objetos personales	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Le gusta jugar con otros niños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18 -23	Le gusta que le lean cuentos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24-35	Expresa cariño o simpatía hacia un compañero	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-47	Muestra entusiasmo en el trabajo o el juego	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muestra simpatía hacia los demás	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48-59	Consuela a un compañero	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Describe sus sentimientos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
60-71	Muestra actitud positiva hacia la escuela	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

AUTOCONCEPTO

mss	Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conducta																				
6-11	Responde a su nombre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18-23	Expresa propiedad o posesión	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Se reconoce en el espejo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24-35	Se enorgullece de sus éxitos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Conoce su nombre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Utiliza pronm. O nombre para referirse a sí mismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Habla positivamente de sí mismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-47	Conoce su edad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Atrae la atención de los demás sobre su actividad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36-47	Conoce su nombre y apellidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48-59	Se hace valer socialmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS

mss	Alumnos Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
12-17	Inicia un contacto social con compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Imita a otro niño	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
18-23	Juega solo junto a otros compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Juega al lado de otro niño	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Participa en juegos de grupo	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Comparte sus juguetes	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Se relaciona con los compañeros	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Tiene amigos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Escoge a sus amigos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Participa en el juego	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Participa en actividades de grupo	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Sabe compartir y esperar su turno	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

COLABORACIÓN

mss	Alumnos																				
	Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
18-23	Sigue las normas de la vida cotidiana	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
24-35	Sigue las reglas dadas por un adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Obedece las órdenes de un adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Obedece las normas y órdenes de la clase	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Espera su turno para conseguir la atención del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Busca alternativas para resolver un problema	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Hace frente a las burlas y riñas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
72-83	Participa en situaciones nuevas	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

ROL SOCIAL

mss	Alumnos Conducta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
24-35	Juega representando papeles de adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Representa un papel	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
36-47	Sabe si es niño o niña	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Reconoce las diferencias entre hombre y mujer	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
48-59	Reconoce expresiones faciales de sentimientos	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Juega representando el papel del adulto	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Ayuda cuando es necesario	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Respeto las cosas de los demás	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Pide permiso para utilizar las cosas del otro	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
60-71	Reconoce los sentimientos de los demás	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
	Distingue las conductas aceptables de las no aceptables	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0

